Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Ідентифікатор медіа: R30-01581
Рішення Національної ради України з питань
телебачення та радіомовлення No1075
від 16 жовтня 2023 р. (протокол No23)

Журнал крос-культурної освіти

Збірник наукових праць

№ 6 (2025) Том. 2.

Вінниця

УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(протокол № 5 від 26 листопада 2025 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Ігнатова Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (головний редактор).
Лебедєва Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (заступник головного редактора).
Мельник Тетяна Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна (відповідальний секретар).
Др. Ірина Устінова, Ph.D. In Linguistics, професор, Південно-східний університет, м. Міссурі, США.
Др. Йоахім Франц, професор, Мангаймський університет, м. Мангайм, Німеччина.
Будас Юлія Олексіївна, кандидат педагогічних наук, Вроцлавський університет здоров’я та спортивних наук, м. Вроцлав, Польща.
Бучацька Світлана Михайлівна, кандидат психологічних, доцент, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
Волошина Оксана Василівна, доктор педагогічних наук, професор, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
Галицька Олена Богуславівна, кандидат філологічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.
Громов Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
Гуренко Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна.
Дмітренко Наталія Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
Жовнич Олеся Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.
Матієнко Олена Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
Паславська Алла Йосипівна, доктор філологічних наук, професор, Львівський національний університет ім. І. Франка, м. Львів, Україна
Поселецька Катерина Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
Черниш Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Журнал крос-культурної освіти/ Journal of Cross-Cultural Education Збірник наукових праць / За заг.ред. О.М. Ігнатова –Вінниця: ВДПУ, 2025. № 6. Том.2. –136 с.
У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теорії та методики професійної освіти, навчання іноземних мов, професійної підготовки майбутніх учителів, а також професійної підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей . Періодичність: два рази на рік
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.
Адреса редакційної колегії: 21100, м. Вінниця, вул. К. Острозького, 32; email: jcrosscultural@gmail.com; URL: https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about
© Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2025
© Автори статей, 2025
Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет

Journal of Cross-Cultural Education

Collection of Scientific Papers

№ 6 (2) (2025)

Vinnytsia

УДК 378.016:81‘243+81(06)
Ж91
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-1-138

Recommended by the Academic Council
of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
minutes of a meeting № 5 of 26.11.2025

EDITORIAL BOARD

Ihnatova O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - editor-in-chief.
Lebedeva N., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive editor.
Melnyk T., candidate of philological sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine) - executive secretary.
Dr. Ustinova I., Ph.D. In Linguistics, (Southeast Missouri State University, United States);
Dr. **Joachim Franz,** professor (Mannheim University, Germany).
Budas Y., candidate of pedagogical sciences (Ph.D.), associate professor, Wroclaw University of Health and Sport Sciences (Wroclaw, Poland).
Buchatska S., candidate of psycological sciences (Ph.D.), associate professor, (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Voloshyna O,. doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Halytska O., candidate of philological sciences, associate professor (Lesya Ukrainka Volyn National University, Volyn, Ukraine).
Gromov Ie., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Gurenko O., doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine).
Dmitrenko N., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Zhovnych O., doctor of pedagogical sciences, professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine)
Matienko O., candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Paslavska A., doctor of philological sciences, professor (Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine).
Poseletska K, candidate of pedagogical sciences, associate professor (Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine).
Chernysh V., doctor of pedagogical sciences, professor, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine).

Journal of Cross-Cultural Education № 5. Collection of scientific researches/ By the general editorship of O. Ihnatova. –Vinnytsia: VSPU, 2025. №6 (2). –136p.

The collection highlights current issues in the theory and methodology of vocational education, foreign language teaching, the professional training of future teachers, as well as the professional preparation of specialists in the humanities.

Publication: twice a year

Editorial office address:32, K. Ostrozkystr, 21100, Vinnytsia, Ukraine: jcrosscultural@gmail.com;
URL: https://vspu.net/jcrosscultural/index.php/journal/about
ISSN Certificate of state registration of the print media:
Series KV № 25466-15406R from 27.02.2023
©Vinnytsia Mykhailo Kotsyiubynskyi State Pedagogical University,2025
© Authors of articles, 2025

ЗМІСТ

Гуренко О.. Забужанська І., Пасічник Наталя, Ріжняк Ренат ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: КОНТЕКСТ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ EDEN-2025……..……7

Матієнко О., Колядич Ю. СУТНІСНЕ НАПОВНЕННЯ ТА СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ……..20

Лебедєва Н., Лапатанова В. РОЛЬ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ…….29

Гордієнко Ю. ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ……....41

Пилипишина Д. НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ: АНАЛІЗ ПРИНЦИПІВ РЕНАТИ ТА ДЖЕФРІ КЕЙН……..49

Лісниченко А., Руда К. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: ІНДУКТИВНИЙ ПІДХІД……..……55

Гладьо С. МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ…….64

Прадівлянна Л. ІНТЕГРАЦІЯ ДРАМИ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ВІД РОБОТИ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ ДО ТВОРЧИХ МЕТОДІВ І ПОСТАНОВОК….72

Таратута С. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ АМЕРИКАНСЬКОГО ПІДЛІТКА: РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ РОМАНІВ ДЖ.Д.СЕЛІНДЖЕРА «ЛОВЕЦЬ У ЖИТІ» ТА Ді Бі Сі П'ЄРА «ВЕРНОН ГОСПОДЬ ЛІТТЛ» ……81

Кірієнко М., Даниленко М. КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ…..…….91

Юсупова М., Мельник Т. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛАСИЧНИХ ЗАРУБІЖНИХ ТВОРІВ І КІНОАДАПТАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ РЕЦЕПЦІЇ ЧИТАЧІВ……,,,,..102

Шевченко М. ПРОБЛЕМА ДЕСТРУКТИВНИХ СТОСУНКІВ У СУЧАСНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНІВ БЕТ О'ЛІРІ «КВАРТИРА НА ДВОХ» ТА КОЛІН ГУВЕР «ПОКИНЬ ЯКЩО КОХАЄШ»……110

Тиндик Д. РОЛЬ ІРОНІЇ У РОМАНАХ ФЕЙ УЕЛДОН ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОБРАЗУ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ЕМПАТІЇ ЧИТАЧІВ……120
.
Шпитецька С. КОЛІР ЯК СЕМІОТИЧНИЙ КОД У КІНОВЕРСІЯХ РОМАНІВ ЛІАН МОРІАРТІ «ВЕЛИКА МАЛЕНЬКА БРЕХНЯ» ТА «ЯБЛУКА ВІД ЯБЛУНІ»…….129

CONTENT

Hurenko O., Zabuzhanska I., Pasichnyk N., Rizhniak R. CHALLENGES AND PROSPECTS FOR EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL TRANSFORMATION: CONTEXT OF THE EDEN-2025 CONFERENCE PROCEEDINGS……..7

Matiienko O., Koliadych Y. ESSENTIAL CONTENT AND STRUCTURAL COMPONENTS OF "LINGUISTIC COMPETENCE" IN THE MODERN PARADIGM OF HIGHER EDUCATION...20

Lebedeva N., Lapatanova V. THE ROLE OF CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION…….29

Hordiienko Y. FORMATION OF SUSTAINABLE MOTIVATION OF THE STUDENTS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE….....41

Pylypyshyna D. NEUROPEDAGOGICAL APPROACH IN EDUCATION: ANALYSIS OF RENATA AND GEOFFREY CAINE'S PRINCIPLES…….……49

Lisnychenko A., Ruda K. GRAMMATICAL COMPETENCE FORMATION IN SENIOR PUPILS: AN INDUCTIVE APPROACH ……..……...….55

Gladio S. METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING TRANSLATION IN DIGITAL EDUCATION**……**.....…64

Pradivlianna L. INTEGRATING DRAMA INTO ENGLISH LANGUAGE EDUCATION: FROM WORKING WITH LITERARY TEXTS TO CREATIVE METHODS AND PERFORMATIVE PRACTICES……..…….72

Taratuta S. TRANSFORMATION OF THE AMERICAN TEENAGER IMAGE: DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING WHEN STUDYING THE NOVELS OF J.D. SALINGER'S "THE CATCHER IN THE RYE" AND DBC PIERRE'S "VERNON GOD LITTLE"…….....….81

Kirienko M., Danylenko M. COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC PECULIARITIES OF ENGLISH ADVERTISING DISCOURSE….....…….…….91

Yusupova M., Melnyk T. COMPARATIVE ANALYSIS OF CLASSICAL FOREIGN LITERARY WORKS AND THEIR FILM ADAPTATIONS AS A MEANS OF DEVELOPING READERS' CRITICAL RECEPTION…….102

Shevchenko M. THE PROBLEM OF DESTRUCTIVE RELATIONSHIPS IN CONTEMPORARY LITERATURE FOR TEENAGERS: THE SOCIAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE NOVELS "APARTMENT FOR TWO" BY BETH O'LEARY AND "IT ENDS WITH US" BY COLLEEN HOOVER……..……...……110

Tyndyk D. THE ROLE OF IRONY IN FEY WELDON'S NOVELS AS A TOOL FOR PSYCHOLOGISING CHARACTERS AND ACTIVATING READERS' EMPATHY…….120

Shpytetska S. COLOR AS A SEMIOTIC CODE IN THE FILM ADAPTATIONS OF LIANE MORIARTY'S NOVELS «THE BIG LITTLE LIES» AND «APPLES NEVER FALL»…….129

УДК 37.091.3:004.9
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-7-19

Гуренко Ольга
доктор педагогічних наук,
професор кафедри соціальної роботи
та інклюзивної освіти,
перший проректор,
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна
https://orcid.org/0000-0003-3562-7818
ID Scopus: 57194602443
hurenkoolga75@gmail.com

Забужанська Інна
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови та методики її навчання,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
Вінниця, Україна.
https://orcid.org/0000-0002-3421-1338
Scopus ID: 58293267200
izabuzhanska@vspu.edu.ua

Пасічник Наталя
доктор історичних наук, професор,
ст. наук. співробітник секретаріату Вченої ради,
Донецький державний
університет внутрішніх справ,
Кропивницький, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0923-9486,
Scopus ID: 36069805800,
E-mail: pasichnyk1809@gmail.com

Ріжняк Ренат
доктор історичних наук, професор,
завідувач кафедри загальноправових дисциплін,
Донецький державний
університет внутрішніх справ,
Кропивницький, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1977-9048,
Scopus ID: 57209170870,
E-mail: rizhniak@gmail.com

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: КОНТЕКСТ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ EDEN-2025

Анотація. У статті здійснено аналіз матеріалів щорічної конференції EDEN-2025, присвяченої трансформації освіти в умовах розвитку штучного інтелекту (ШІ) та цифрових технологій. яка проходила 15–17 червня 2025 року в найстарішому університеті Європи – Болонському (Болонья, Італія), та окреслено трансформаційні інновації в освіті в епоху ШІ на міжнародному рівні та можливості їхнього критичного переосмислення і впровадження в українську освітню практику.

Представлено основні тематичні напрями досліджень: цифрова трансформація освіти й науки, інтеграція ШІ в освітні практики, формування компетентностей XXI століття та розвиток мікрокваліфікацій, інклюзивна та відкрита освіта, освітня аналітика та оцінювання якості, професійний розвиток педагогів у цифрову епоху.

Показано, що сучасні міжнародні науково-освітні дhискусії акцентують на необхідності збалансованого поєднання технологічних інновацій із соціально-етичними та педагогічними аспектами, що забезпечує сталість освітніх систем та зменшує ризики використання ШІ. Виокремлено тенденцію до персоналізації навчання. Значна увага приділяється формуванню критичного мислення, креативності, комунікації й кооперації як базових компетентностей, необхідних для життя і праці в суспільстві майбутнього. Результати аналізу засвідчують нерівномірність залучення науковців з різних країн, водночас відображаючи глобальний характер досліджуваної проблематики та прагнення академічної спільноти до інтеграції та обміну досвідом. Для української освіти актуальними є впровадження мікрокваліфікацій, розвиток цифрових і педагогічних компетентностей викладачів, адаптація успішних європейських практик та активізація міжнародної співпраці.

Особлива увага приділена актуальності мікрокваліфікацій, цифрових компетентностей та міжнародної співпраці для української освітньої системи у контексті післявоєнної відбудови.

Ключові слова: EDEN; штучний інтелект; освіта; цифрова трансформація; компетентності XXI ст ; персоналізоване навчання; мікрокваліфікації; інклюзія; освітня аналітика; міжнародна співпраця.

Hurenko Olha
Doctor of Pedagogical Science,
Full Professor of Social Work and
Inclusive Education Department,
the First Vice Rector,
Berdyansk State Pedagogical University,
Zaporizhzhya, Ukraine
https://orcid.org/0000-0003-3562-7818
ID Scopus: 57194602443
hurenkoolga75@gmail.com

Zabuzhanska Inna
CSc. (Philology), Associate Professor,
Head of the Department of English Language
and ELT Methodology,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine.
https://orcid.org/0000-0002-3421-1338
Scopus ID: 58293267200
izabuzhanska@vspu.edu.ua

Pasichnyk Natalia
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Senior Research Fellow of the
Secretariat of the Academic Council,
Donetsk State University of Internal Affairs,
Kropyvnytskyi, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-0923-9486,
Scopus ID: 36069805800,
E-mail: pasichnyk1809@gmail.com

Rizhniak Renat
Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of General Legal Disciplines,
Donetsk State University of Internal Affairs,
Kropyvnytskyi, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-1977-9048,
Scopus ID: 57209170870,
E-mail: rizhniak@gmail.com

CHALLENGES AND PROSPECTS FOR EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL TRANSFORMATION: CONTEXT OF THE EDEN-2025 CONFERENCE PROCEEDINGS

Abstract: The article analyses the materials of the annual EDEN-2025 conference dedicated to the transformation of education in the context of the development of artificial intelligence (AI) and digital technologies. The conference was held on 15–17 June 2025 at the oldest university in Europe, the University of Bologna (Bologna, Italy), and outlines transformational innovations in education in the era of AI at the international level and the possibilities for their critical rethinking and implementation in Ukrainian educational practice. The main thematic areas of research are presented: digital transformation of education and science, integration of AI into educational practices, formation of 21st century competencies and development of micro-qualifications, inclusive and open education, educational analytics and quality assessment, professional development of teachers in the digital age. It is shown that current international scientific and educational discussions emphasise the need for a balanced combination of technological innovations with socio-ethical and pedagogical aspects, which ensures the sustainability of educational systems and reduces the risks of using AI. The trend towards personalisation of learning is highlighted. Considerable attention is paid to the development of critical thinking, creativity, communication and cooperation as basic competencies necessary for life and work in the society of the future. The results of the analysis show uneven involvement of researchers from different countries, while reflecting the global nature of the issues under study and the academic community's desire for integration and exchange of experience. The introduction of micro-qualifications, the development of teachers' digital and pedagogical competencies, the adaptation of successful European practices and the intensification of international cooperation are relevant for Ukrainian education.

Particular attention is paid to the relevance of micro-qualifications, digital competences and international cooperation for the Ukrainian education system in the context of post-war reconstruction.

Key words: EDEN; artificial intelligence; education; digital transformation; 21st century skills; personalised learning; micro-skills; inclusion; educational analytics; international cooperation.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні, техніко-технологічні, екологічні та політичні трансформації відбуваються з вражаючою швидкістю. Освітні системи, як на національному, так і на міжнародному рівнях, не лише намагаються адаптуватися до змін, а й консолідують зусилля в дослідженнях інноваційних перетворень в освіті – унікальній сфері, що може сприяти стабільному підвищенню якості життя для майбутніх поколінь. Дієвий приклад об’єднання фахівців, зацікавлених у розвитку цифрових технологій та дистанційної освіти, підтримки досліджень та інновацій у цій сфері, сприяння обміну знаннями та досвідом демонструє Європейська мережа дистанційного та електронного навчання (European Distance and E-Learning Network, EDEN) (2), яка формально функціонує з 2019 року, але реально має більш ніж 30-річну історію досліджень і є європейським лідером у сфері цифрових перетворень в освіті. Одним із напрямів діяльності цієї інституції є проведення щорічних міжнародних конференції, дослідницьких семінарів, майстер-класів та інших заходів для обговорення актуальних питань освіти в цілому та дистанційної освіти зокрема, налагодження каналів комунікації та покращення взаєморозуміння між фахівцями у сфері дистанційного та електронного навчання, популяризації та просування ефективного досвіду й політики по всій Європі та за її межами.

Мета дослідження: провести змістовний аналіз щорічної конференції EDEN-2025, яка проходила 15–17 червня 2025 року в найстарішому університеті Європи – Болонському (Болонья, Італія); окреслити трансформаційні інновації в освіті в епоху ШІ на міжнародному рівні та можливості їх критичного переосмислення і впровадження в українську освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літератури та джерел показує, що питання використання штучного інтелекту (ШІ) в освіті дедалі

більше стає предметом міжнародних досліджень та політичних ініціатив. Європейська комісія у (4) наголошує на важливості дотримання етичних принципів під час інтеграції ШІ у освітній процес, зокрема захисту даних, прозорості алгоритмів та забезпечення довіри між викладачами й студентами. Аналогічні підходи розвиває й ЮНЕСКО у публікації (6), де особливу увагу приділено відповідальному використанню генеративних моделей у наукових дослідженнях та освітній практиці, а також ролі державних і освітніх інституцій у створенні нормативних рамок.

Ці положення конкретизуються в академічних і практичних розробках університетських спільнот, зокрема у ресурсі (5), де розглядаються інструменти інтеграції ШІ в освітній процес з урахуванням принципів академічної доброчесності. На національному рівні також простежується інтерес до прикладних аспектів, про що свідчить стаття Д. Калька, Т. Січка та І. Сеника (2), де описано методи оптимізації освітнього процесу за допомогою ШІ, включаючи адаптивне навчання та автоматизацію управлінських процесів.

Ширший огляд стратегій цифровізації подає OECD (7), що аналізує створення ефективної екосистеми цифрової освіти, акцентуючи на необхідності балансу між технологічними інноваціями та педагогічними цілями. У цьому контексті особливої ваги набувають матеріали EDEN Annual Conference Proceedings (3), де акцент зроблено на інклюзії, етичному зростанні та інноваційних моделях освітньої взаємодії в епоху ШІ. Діяльність організації EDEN Digital Learning Europe (2) також підкреслює її роль як платформи для розвитку європейської спільноти цифрової освіти, що сприяє обміну досвідом та поширенню кращих практик.

Таким чином, аналіз наукових і політичних джерел демонструє, що виклики та перспективи освіти в епоху ШІ і цифрової трансформації пов’язані не лише з технологічними можливостями, а й з етичними, правовими та педагогічними аспектами. Центральним завданням стає формування збалансованого підходу, що поєднує інновації з відповідальністю та орієнтацією на якісне навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конференція EDEN-2025 стала потужною платформою для міжнародного обміну, критичного діалогу та спільної рефлексії з питань формування майбутнього освіти в епоху ШІ у контексті розширення можливостей для інновацій, інклюзії та етичного розвитку. У роботі конференції взяли участь більше трьохсот дослідників з 42 країн світу, які представляли 167 університетів / організацій / інституцій (2). Програма конференції окрім пленарних засідань охоплювала роботу 19 паралельних сесій, де було представлено 140 доповідей, 14 постерних робіт і 15 синопсисів, 12 інтерактивних зустрічей («лабораторія дій») і воркшопів, а також симпозіум дослідників-докторантів (EDEN PhD) (див. розділ Programme в (2)). Такі різноманітні можливості представлення теоретичних напрацювань, проєктів, дослідницьких робіт дозволило учасникам ефективно комунікувати, дискутувати з актуальних освітніх питань, обмінюватися ідеями, окреслювати

міжнародну перспективу інноваційних практик і налагоджувати транскордонний академічний діалог.

Аналіз досліджень, представлених на конференції вважаємо за доцільне розпочати з блоку доповідей, представлених на пленарних засіданнях (5 пленарних доповідей, які представили 7 доповідачів), де відомі науковці-дослідники презентували критичний аналіз впливу ШІ на інституційну стійкість і трансформацію та запропонували власні експертні думки щодо сучасних ключових викликів та інновацій в освіті, з урахуванням різних перспектив (освітніх, технологічних, соціальних, економічних, психологічних тощо). Професор інформатики Дж. Греко (Італія) представив аналітичну доповідь «Штучний інтелект для інновацій у вищій освіті – необхідні нові важливі навички!», де ґрунтовно охарактеризував сучасний стан технологій на основі штучного інтелекту й спрогнозував можливий сценарій розвитку цього напряму; аргументував важливість розвитку критичного мислення, креативності, комунікації та командної роботи для свідомого життя кожної особи в суспільстві майбутнього, а також як освітні установи самі можуть використовувати інновації сучасних технологій на основі штучного інтелекту.

Відомий канадський дослідник Стівен Мергатройд оприлюднив доповідь «Штучний інтелект як руйнівна сила в часи невизначеності», де здійснив критичний аналіз впливу ШІ на інституційну стійкість та трансформацію. Цікавими пропозиціями спікера щодо наукових та освітніх розвідок є квантові обчислення, досягнення в галузі гуманоїдної робототехніки, штучний загальний інтелект, нові учасники ринку вищої освіти та нові вимоги до навичок та здібностей з боку роботодавців. Науковець гостро ставить питання про майбутнє вищої освіти в епоху штучного інтелекту, наголошуючи на фундаментальності цифровізації, застарілості поширених форм вищої освіти в цифрову епоху та необхідності трансформації взаємозв'язку освіти й бізнесу, а також самого бізнесу під впливом цифрових технологій.

Ключові виклики та інновації в освіті були також охарактеризовані у наступних пленарних виступах:

- Дани Вербал (керівниця команди цифрових навичок у Генеральному директораті з питань освіти та культури Європейської Комісії, Бельгія), тема доповіді «Поєднання політики з практикою: розвиток цифрової освіти та навичок у Європі»;
- Ілони Бучем (професорка комунікацій та медіа в Берлінському університеті прикладних наук), тема доповіді «Соціальні роботи на основі штучного інтелекту в освіті: сценарії, можливості та виклики»;
- Мішель Прайд (директорка програми PVC-Students у Відкритому університеті Великобританії), тема доповіді «Використання штучного інтелекту для справедливої, інклюзивної та персоналізованої освіти»;
- Ульфа-Даніеля Елерса (професор кафедри управління освітою та навчання протягом усього життя в Баден-Вюртемберзькому державному університеті (DHBW), засновник NextEducation, міжнародної дослідницької групи, що

займається майбутніми навичками, мікрокредитами та цифровою трансформацією у вищій освіті (www.next-education.org), тема доповіді «Вища освіта та людська компетентність в епоху штучного інтелекту» .

- Яніки Леосте **(**доцентка кафедри освітньої робототехніки в Талліннському університеті), тема доповіді «Інтеграція роботів-помічників для передачі знань в освіту».

Таким чином основні доповідачі конференції EDEN-2025 представили різні сценарії інтеграції штучного інтелекту в освіту, починаючи від персоналізованого навчання і закінчуючи глобальними освітніми мережами.

На основі змістовного аналізу програми конференції EDEN 2025 (секційні виступи, постери, синопсиси та інтерактивні зустрічі), ми виокремили такі глобальні тематичні напрямки представлених досліджень:

1) цифрова трансформація освіти й науки;
2) штучний інтелект в освіті;
3) компетентності XXI ст. і мікрокваліфікації;
4) відкрита освіта й інклюзія;
5) освітня аналітика та оцінювання якості освіти;
6) професійний розвиток у цифрову епоху.

У наукових розвідках щодо *цифрової трансформації освіти й науки* презентувалися дослідження з впровадження новітніх цифрових рішень і платформ, можливості використання глобальних освітніх мереж і хмарних технологій у науково-освітнє середовище; науковці обмінювалися досвідом розробки та впровадження цифрових освітніх ресурсів і віртуальних лабораторій, забезпечення кібербезпеки, підвищення цифрової компетентності науково-педагогічних працівників, цифрової трансформації науково-освітніх процесів і можливості автоматизації збору та аналізу даних для покращення якості освіти. Дослідники наголошували, що цифрова трансформація освіти й науки розширює можливості для інклюзивності, інноваційності, доброчесності та відкритості функціонування цих сфер життєдіяльності суспільства[1].

Цифрова трансформація освіти й науки нерозривно пов'язана зі *штучним інтелектом* і, відповідно, значна кількість представлених на конференції досліджень, були присвячені цій широкій тематиці – «освіта з ШІ, для ШІ та про ШІ»; застосування ШІ для аналізу даних, персоналізації; створення контенту та підтримки прийняття рішень; етичні аспекти використання ШІ; політика і стратегія інтеграції ШІ. Жваве обговорення серед дослідників викликали такі питання: співвідношення значущих перспектив використання ШІ з ризиками розходження інтересів людини і результатів роботи машин; можливі небажані наслідки використання ШІ (упередженість, дискримінація, неправдива інформація тощо); неможливість гарантувати всім користувачам наявність

[1] Див. виступи Dr. Carles Bruguera, Dr. Natalí Basilico, Dr. Carmen Pagés, Dr. Mitchell Peters «Sustainability and Digital Transformation: Key Insights from University-Industry Co-Creation Workshops», Dr. Anna Sánchez-Caballé, Dr. Francesc Esteve-Mon, Dr. MariaAngeles Llopis Nebot «Analysis of Digital Competence and Digital Teaching Competence Training Platform Designed by Five Valencian Universities» та інші.

інструментів безпечного та етичного використання цих технологій. На конференції були представлені різноманітні результати практичного використання ШІ (8, 1–42), а саме: оцінювання за допомогою штучного інтелекту в онлайн-програмах; використання віртуальної реальності та штучного інтелекту для підвищення навичок працевлаштування; дослідження соціальної присутності та результатів навчання; симуляції на основі штучного інтелекту для гнучкої комунікації; чат-боти GenAI як інструменти трансформації для академічного консультування тощо[2].

Серед основних сценаріїв інтеграції ШІ в освіту дослідники виділяли: персоналізоване навчання; підвищення кваліфікації, перекваліфікація та реалізація навчання впродовж життя; нові напрями формальної та неформальної освіти, а також значні можливості для розширення оцінювання якості освіти та освітніх процесів, *здобуття мікрокваліфікацій* як інструмента розвитку кар'єри та формування компетентностей XXI ст. (критичне мислення, креативність, комунікація та кооперація (командна робота)). Відзначимо декілька наукових розвідок, що потребують переосмислення у контексті можливостей їхнього застосування в українській освіті. По-перше, це аналіз стратегій впровадження мікрокваліфікацій у вишах, оцінювання потреб у мікрокваліфікаціях здобувачами освіти та стейголдерами, а також визначення перспектив мікрокрединціалів роботодавцями [8, 65–80]. По-друге, компетентності викладачів і студентів в епоху штучного інтелекту, інноваційні форми оцінювання навичок і їхня сертифікація та можливості їх розвитку через дуальну освіту. Значний інтерес викликав аналіз цифрової компетентності та платформи для розвитку цифрових педагогічних компетентностей. По-третє, спільна творчість університетів та промисловості в умовах цифрової трансформації, налагодження нормативного зворотного зв'язку між ними задля сталого розвитку національних економік та міжнародної співпраці[3]. Українські дослідники (І. Забужанська, О. Гуренко, Р. Ріжняк, Н. Пасічник) спільно з європейськими колегами в межах виконання проєкту 101179602 ERASMUS-EDU-2024-CBHE-STRAND-3 «Впровадження провідних європейських компетентностей у стандарт підготовки вчителя для забезпечення стійкості України» також долучилися до обговорення даної тематики, представивши доповідь на тему «На шляху до стандарту середньої педагогічної освіти в

[2] Див. виступи Dr. Trevor Prendergast, Dr. Noëlle O'Connor «Leveraging Virtual Reality and Artificial Intelligence to Enhance Employability Skills in Undergraduate Accounting: A Case Study from Ireland», Dr. Consuelo García, Dr. Jose Sepulveda «Exploring the Impact of Artificial Intelligence Training on University Faculty», Dr. Florence Martin, Dr. Stella Kim, Dr. Doris Bolliger «Assessments in Online Courses and the Influence of Artificial Intelligence» та інші.

[3] Див. виступи Dr. Florence Martin, Dr. Stella Kim, Dr. Doris Bolliger «Assessments in Online Courses and the Influence of Artificial Intelligence», Dr. Hadar Arien Zakay «Enhancing Healthcare Education through AI-Generated, Clinically Relevant Assessments», Dr. Bostjan Vlaovic «Development of Micro-credentials Ecosystem at the University of Maribor», Dr. Maria-Eleftheria Galani, Prof. Evangelia Manousou «Assessment and Micro-credentials in Distance Learning for VET Educators» та інші.

Україні, заснованого на компетентностях: висновки з моделей ЄС та виклики для післявоєнної відбудови»[4] (2, 175–177).

Тематичний напрямок «*відкрита освіта та інклюзія*» містив представлення результатів наукових розвідок цих взаємодоповнюючих концепцій, які сприяють створенню більш справедливої та доступної системи освіти для всіх. Доповідачі аналізували можливості відкритих ресурсів підтримувати освітянську спільноту у кризових умовах, трансформувати досвід учнівської молоді та стимулювати їхню громадянську активність і розвивати як загальні так і фахові компетентності. Також були оприлюднене дослідження впливу онлайн-навчання на психічне здоров'я та благополуччя студентів і презентовано розширену реальність (XR) у вищій освіті через створення імерсивного, персоналізованого навчального досвіду[5] (8, 102-125).

Зростання вимог до якості та рівності в освіті зумовили зростання вимог до *освітньої аналітики та оцінювання якості освіти* та освітнього процесу. Ці новітні реалії спонукали на національному та міжнародному рівнях запровадити систематичне вивчення та оцінювання ефективність функціонування освітніх систем та їх порівняння за різними напрямами та критеріями. Освітня аналітика стала важливим інструментом оцінювання якості освіти в цілому та вдосконалення інструментів і показників, що базуються на демографічних, адміністративних та контекстних даних, для моніторингу, оцінки та забезпечення якості. Результати міжнародних моніторингових досліджень якості освіти (PISA, TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS, TALIS та ін.), міжнародний освітній бенчмаркінг, спеціальні огляди та опитування всіх суб’єктів освітнього процесу набувають значного поширення; дані про результати навчальних досягнень учнів, рівень навчальних компетентностей студентів, результати сертифікації вчителів тощо, широко доступні через національні стандартизовані оцінювання. Відповідно, така актуальна проблематика не могла залишитися поза увагою наукової спільноти щорічної конференції EDEN-2025. У переважній більшості представлених на конференції доповідей, містилися результати оцінювання й вимірювання різноманітних явищ і процесі в освітніх системах. Значну увагу було приділено моделям оцінювання онлайн курсів, вимірюванню рівнів сформованих компетентностей та аналізу використання освітньої аналітики для академічної підтримки учнівської молоді. Автоматизація збору та аналізу даних була представлена у контексті впровадження інструментів для збору, обробки та аналізу великих обсягів

[4] Див. виступ Prof. Antonella Poce, Prof. Oleksandra Golovko, Prof. Inna Zabuzhanska, Prof. Renat Rizhniak «Towards a Competency-Based Standard for Secondary Teacher Education in Ukraine: Insights from EU Models and Challenges for Post-War Reconstruction».

[5] Див. виступи Mr. Luca Contardi «Co-Designing Cultural Heritage: A Participatory Approach to Inclusion and Digital Skills Development», Dr. Geraldine O'Neill, Dr. Leigh Graves Wolf, Dr. Sheena Hyland «Insights on Using GenAI: Through the Lens of an Assessment for Inclusion Framework», Dr. Lucia Miranda, Dr. Mariangela Cerasuolo, Dr. Carolina Mele, Prof. Angelo Rega «IA-CREATE: Bridging AI and Inclusion to Foster Personalized Education Paths» та інші.

даних (Big Data) для покращення якості освіти, наукових досліджень та прийняття обґрунтованих рішень[6].

Дослідження напрямку «*професійний розвиток у цифрову епоху*» охоплювали значне коло тем, а саме: проблеми підготовки вчителів шкіл і викладачів вишів до нових цифрових реалій їхньої професійної діяльності; розвиток цифрових навичок всіх суб'єктів освітньої діяльності; цифрову наукову діяльність і відкритість науки, а також адаптацію освітян до змін умов професійної діяльності[7]. Українська науковця О. Гуренко спільно з іноземними колегами репрезентувала можливості міжнародної співпраці для розвитку компетентностей українських педагогів у кризовий час[8] (8, 177–179).

Наведемо результати контентного аналізу програми конференції (2) та опублікованих матеріалів конференції (8). Кількісний розподіл доповідей на конференції за визначеними вище напрямками досліджень зображений на рис. 1 (аналіз робився за даними розділу Programme ресурсу (2)). Аналіз показав, що майже дві третини усіх наукових повідомлень зосереджені на проблематиці цифрової трансформації освітнього процесу, професійного розвитку викладачів та науковців, а також на питаннях застосування технологій штучного інтелекту в освітній і науковій сферах. Отримані результати свідчать про домінування зазначених тематичних блоків у структурі конференції та підтверджують їхню пріоритетність у сучасному міжнародному науково-освітньому дискурсі.

[6] Див. матеріали Chaired by: Prof. Denise Whitelock «PhD Symposium Parallel Session 2 - Education quality / Equity and inclusion in education», виступи Dr. José Israel Reyes, Ms. Anna Calvo, Mr. Efrem Melián, Dr. Julio Meneses «Sparking Institutional Change: The Experience of Implementing a Learning Analytics Project in an Online University», Prof. Neven Vrček, Prof. Nina Begičević Ređep, Dr. Barbara Šlibar, Mr. Darko Grabar «Smart Decision-Making: The Role of Digital Twins, Retrieval- Augmented Generation-Enhanced AI, and Learning Analytics» та інші.

[7] Див. виступи Ms. Sukaina Walji, Prof. Francois Cilliers, Dr. Cheng-Wen Huang, Ms. Soraya Lester, Ms. Sanet Steyn «Engaging with Generative AI in Assessment: Perceptions, Practices and Professional Development Needs at a South African University», Prof. Thomas Leitgeb, Mr. Michael Leitgeb «Using AI-based Chatbots for Individualized Teacher Professional Development: An Empirical Study of the In- service Training Programme at the University College of Teacher Education Burgenland», Prof. Antonio Teixeira, Prof. João Paz, Dr. Sandie Mourão, Mrs. Maria João Spilker, Dr. Paula Cardoso, Dr. Ana Paula Rocha «Transforming Assessment Mindsets: Professional development in early English language education through a blended MOOC and an online community of practice» та інші.

[8] Див. виступ Prof. Antonella Poce, Prof. Diana Andone, Prof. Olha Hurenko, Dr. Gemma Tur «Bridging the Competency Gap in Ukrainian Teacher Training: Developing a Skills Toolbox for Future Educators».

Рисунок 1. Кількісний розподіл доповідей на конференції за визначеними напрямками досліджень.

Аналіз кількісного розподілу топ-15 доповідачів на конференції за їхньою афіліацією за країнами зображена на рис. 2. Такий аналіз був проведений за даними розділу Programme ресурсу (2).

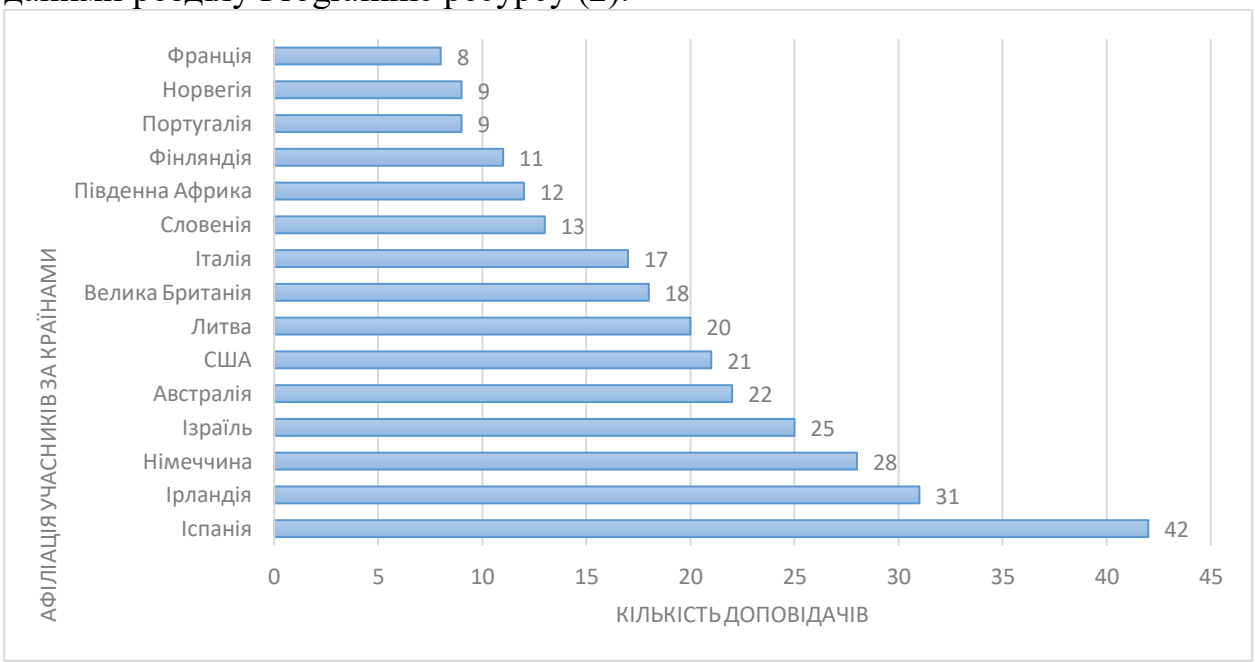

Рисунок 2. Кількісний розподіл топ-15 доповідачів на конференції: афіліація за країнами.

Кількісний розподіл топ-15 доповідачів за їхньою афіліацією за країнами (рис. 2) демонструє виразну нерівномірність участі міжнародних наукових спільнот у конференції. Абсолютним лідером за представленістю стала Іспанія (42 учасники), що засвідчує її активну роль у сфері досліджень цифрової освіти та інтенсивну інтеграцію до європейського та глобального освітнього простору. Значну активність виявили також Ірландія (31) та Німеччина (28), що підтверджує сталість їхніх позицій у науковому дискурсі з проблем освітніх

інновацій. Важливий внесок зробили представники Ізраїлю (25), Австралії (22) та США (21), що підкреслює глобальний характер конференції та широке географічне охоплення представлених досліджень. До групи середньої активності належать Литва (20), Велика Британія (18) та Італія (17), тоді як меншу, проте помітну участь, забезпечили Словенія (13), Південна Африка (12), Фінляндія (11), Норвегія (9), Португалія (9) та Франція (8). Загалом такі результати відображають концентрацію дослідницьких зусиль у кількох провідних країнах, тоді як інші держави демонструють більш локалізовану, але все ж вагому присутність у міжнародному науково-освітньому співтоваристві.

Аналіз опублікованих матеріалів конференції дав можливість визначити публікаційну активність учасників конференції в частині розміщення тез доповідей в підсумковому виданні (8). Розподіл кількості топ-15 доповідей, що опубліковані як тези, за країнами зображений на рис. 3.

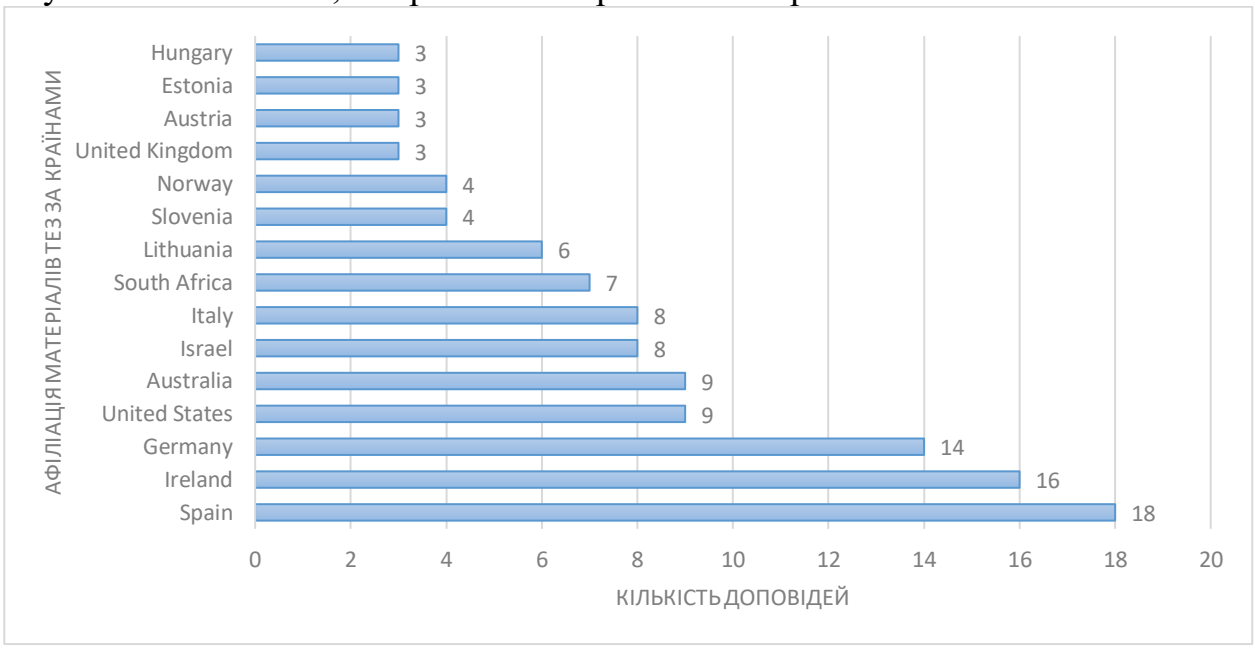

Рисунок 3. Кількісний розподіл публікацій тез: афіліація за країнами

Розподіл опублікованих тез доповідей за країнами (рис. 3) свідчить про значну географічну різноманітність конференції, водночас окреслюючи групу провідних держав. Лідером за кількістю публікацій виявилася Іспанія (18 матеріалів), далі розташувалися Ірландія (16) та Німеччина (14), які разом формують ядро активних доповідачів. Високий рівень представленості зафіксовано також у США та Австралії (по 9 матеріалів), Ізраїлю та Італії (по 8), що підтверджує глобальний характер дослідницького поля. До середньої групи належать Південна Африка (7) та Литва (6), а менш чисельну, проте помітну участь забезпечили Словенія та Норвегія (по 4), а також Австрія, Естонія, Велика Британія та Угорщина (по 3). Отримані результати демонструють активне залучення як провідних європейських країн, так і представників інших регіонів світу, що відображає інтернаціональний характер конференції та різноманіття наукових підходів до проблематики цифрової освіти.

Розподіл авторів топ-15 опублікованих матеріалів з афіліацією за країнами-учасниками конференції зображений на рис. 4.

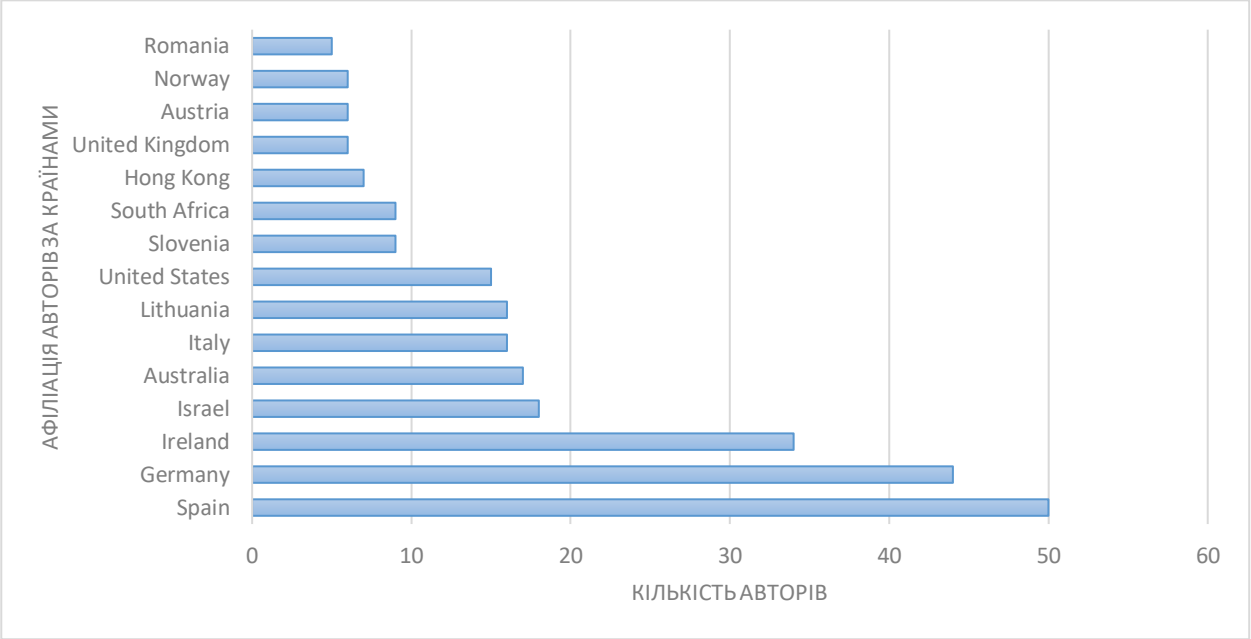

Рисунок 4. Кількісний розподіл авторів топ-15 опублікованих матеріалів: афіліація за країнами-учасниками конференції.

Розподіл участі авторів публікацій тез виступів за країнами, наведений на рис. 4, демонструє значну географічну різноманітність наукової спільноти. Найбільшу кількість авторів представлено з Іспанії (50 осіб), Німеччини (понад 40 осіб) та Ірландії (близько 34 осіб), що свідчить про високий рівень зацікавленості цих країн у досліджуваній тематиці. Суттєву участь також беруть представники Ізраїлю, Австралії, Італії, Литви та США (у межах 15–20 авторів з кожної країни). Водночас з низки країн, зокрема Румунії, Норвегії, Австрії, Великої Британії та Гонконгу, кількість авторів є відносно незначною (менше 10 осіб). Таким чином, розподіл вказує на нерівномірність представництва науковців із різних регіонів, що може бути зумовлено як традиціями наукових досліджень у певних країнах, так і наявністю наукових спільнот, активно залучених до міжнародної комунікації.

Висновки. Отже, проведене дослідження підтвердило, що конференція EDEN-2025 стала ключовою платформою міжнародного діалогу щодо трансформації освіти в умовах стрімкого розвитку штучного інтелекту та цифрових технологій. Аналіз представлених матеріалів продемонстрував, що найбільш пріоритетними напрямами сучасних науково-освітніх розвідок є цифрова трансформація освітнього процесу, впровадження інновацій на основі ШІ, формування компетентностей XXI століття, розвиток мікрокваліфікацій, забезпечення інклюзивності та підвищення якості освіти за допомогою освітньої аналітики.

Важливим результатом є виявлення тенденції до поєднання технологічних інновацій із соціально-етичними й педагогічними засадами, що забезпечує збалансований розвиток освіти та зменшує ризики, пов'язані з використанням ШІ. Значна увага приділяється формуванню критичного мислення, креативності, комунікації й кооперації як базових компетентностей, необхідних для життя і праці в суспільстві майбутнього.

Результати аналізу також засвідчують нерівномірність залучення науковців з різних країн, водночас відображаючи глобальний характер досліджуваної проблематики та прагнення академічної спільноти до інтеграції та обміну досвідом. Для української освіти актуальними є впровадження мікрокваліфікацій, розвиток цифрових і педагогічних компетентностей викладачів, адаптація успішних європейських практик та активізація міжнародної співпраці.

Таким чином, у контексті післявоєнної відбудови освіти в Україні особливо важливим є врахування міжнародних напрацювань, представлених на EDEN-2025, що дозволяє інтегрувати інноваційні та етичні підходи, спрямовані на формування якісної, інклюзивної та стійкої системи освіти в епоху штучного інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калько, Д., Січко, Т., & Сеник, І. (2024). Штучний інтелект в оптимізації освітнього процесу: підходи та методи. Наука і техніка сьогодні, 12(40), 665–667.
2. EDEN DIGITAL LEARNING EUROPE. URL: https://eden-europe.eu/event/eden-2025-annual-conference/
3. EDEN Annual Conference. (2025). EDEN Annual Conference Proceedings: Shaping the future of education in the age of AI: Empowering inclusion, innovation and ethical growth (Bologna, Italy, 15–17 June 2025). 225 pp.
4. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. European Commission (2022). https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en
5. Ethical AI for Teaching and Learning. Center for Teaching Innovation. Cornell University. https://teaching.cornell.edu/generative-artificial-intelligence/ethical-ai-teaching-and-learning
6. Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535
7. OECD (2023), OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c74f03de-en
8. Shaping the Future of Education in the Age of AI: Empowering Inclusion, Innovation and Ethical Growth. EDEN Annual Conference Proceedings, 2025 Annual Conference. Bologna, 15–17 June 2025, ISSN: 2707-2819. 225 p.

УДК 378.6:[81’243:005.336.2:908]
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-20-29

Матієнко О.С., *кандидат педагогічних наук,*
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
ім. М. Коцюбинського
https://orcid.org/0000-0002-4007-3437
Scopus ID: 59259342400
e-mail:omatiienko@vspu.edu.ua

Колядич Ю.В.,*кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету і
м. М. Коцюбинського
https://orcid.org/0000-0002-8584-6245
Scopus ID: 57215218168
ykoliadych@vspu.edu.ua

СУТНІСНЕ НАПОВНЕННЯ ТА СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ПОНЯТТЯ «ІНШОМОВНА ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу сутнісного наповнення та структурних компонентів поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» у контексті сучасної парадигми вищої освіти. Обґрунтовано, що мовна компетентність неможлива без культурного фону, а міжкультурна комунікація потребує не лише знання граматики чи лексики, але й глибокого розуміння історичних, соціальних і культурних особливостей інших народів. Проведено огляд вітчизняної та зарубіжної літератури, що висвітлює різні трактування лінгвокраїнознавства, його зв’язки з лексикою, етнолінгвістикою, фразеологією, культурознавством. Визначено основні структурні компоненти лінгвокраїнознавчої компетентності: змістовий (країнознавчі, фонові, лінгвістичні знання), операційний (уміння і навички мовленнєвих і немовленнєвих комунікаційних дій), комунікативний (інтерпретація культурознавчої інформації, адекватне реагування у різних соціокультурних ситуаціях). У статті доведено, що розвиток такої компетентності є ключовим для компетентнісного підходу у вищій освіті, сприяє формуванню здобувача, здатного до повноцінної міжкультурної взаємодії, критичного мислення та культурної рефлексії. Аналіз переконує, що хоча існують різні підходи до визначення та структури лінгвокраїнознавчої компетентності, усе більшу увагу слід приділяти методам її формування через автентичні матеріали, міжкультурно орієнтовані завдання й інтерактивні форми навчання.

Ключові слова: лінгвокраїнознавча компетентність; країнознавство; міжкультурна комунікація; фонові знання; мовна компетентність; вища освіта.

Olena Matiienko, PhD (Pedagogy), Associate Professor
of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Yuliia Koliadych, PhD (Philology), Associate Professor
of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ESSENTIAL CONTENT AND STRUCTURAL COMPONENTS OF “LINGUISTIC COMPETENCE” IN THE MODERN PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

This article is devoted to the analysis of the fundamental and structural components of the concept “linguocountry studies competence” within the contemporary paradigm of higher education. It is justified that language

competence cannot exist without cultural background, and that intercultural communication requires not only knowledge of grammar and lexicon but also a deep understanding of historical, social, and cultural features of other societies. A review of domestic and international literature is conducted, revealing different interpretations of linguocountry studies (linguocountry knowledge), and its connections with lexicology, ethnolinguistics, phraseology, and cultural studies. The main structural components of linguocountry studies competence are identified: content (country knowledge, background knowledge, linguistic knowledge), operational (skills and abilities for verbal and nonverbal communication), communicative (interpretation of cultural information, appropriate responses in diverse sociocultural situations). The article demonstrates that developing such competence is central to the competency-based approach in higher education and contributes to forming learners capable of full intercultural interaction, critical thinking, and cultural reflection. The analysis persuades that despite the existence of various approaches to defining and structuring linguocountry studies competence, increasing attention should be paid to methods of its formation through authentic materials, interculturally oriented tasks, and interactive learning forms.

Keywords: linguocountry studies competence; country studies; intercultural communication; background knowledge; language competence; higher education.

Актуальність дослідження. Засвоєння іноземної мови як інструмента міжкультурного спілкування неможливе без одночасного вивчення відповідної культури. Адже мова не існує без культури, тобто без соціально наслідуваної сукупності практичних навичок та ідей, що характеризують спосіб життєдіяльності народу. Мова транслює культуру і забезпечує органічний зв'язок між освітою й культурою, між індивідом і суспільством, між індивідуальною й суспільною свідомістю, між культурою особистості й культурою суспільства. Іноземні мови водночас функціонують як ефективний регулятор соціального розвитку особистості.

У процесі взаємодії з представниками інших культур запускається процес порівняння власної й чужої культур. Міжкультурна комунікація, як безпосереднє або опосередковане спілкування через мову, писемність, електронну комунікацію між представниками різних культур, неможлива без чуттєвого сприймання й тлумачення культурних відмінностей. Таким чином, мова й культура є взаємопов'язаними поняттями, що формують іншомовну лінгвокраїознавчу компетентність здобувачів освіти.

Аналіз досліджень. Проблема формування іншомовної лінгвокраїознавчої компетентності була предметом наукових пошуків таких учених, як І. Бачинська, О. Бирюк, Ю. Веклич, А. Вітренко, Л. Кардаш, Ю. Кузьменко, О. Малихін, В. Карпюк, А. Мормуль, Л. Панова, О. Селіванова, Н. Сем'ян та інші, а також зарубіжних дослідників – А. Адер, М. Байрам, В. Кідвелл, К. Старк та ін. Водночас у сучасній науковій літературі простежується певна варіативність у трактуванні суті, структурних компонентів та методів її формування. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення, систематизації підходів і уточнення ключових елементів її структури.

Мета дослідження – увиразнити сутність поняття «іншомовна лінгвокраїознавча компетентність», виявити його зміст, визначити структурні компоненти й дослідити їх значення у контексті сучасної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта XXI століття все більше спрямована не лише на мовні знання, а на міжкультурну та соціокультурну компетентність. Надзвичайно важливо, щоб здобувачі володіли не лише граматикою, лексикою і

навичками мовленнєвого використання мови, а й розуміли культурні особливості тих країн, з представниками яких вони взаємодіятимуть.

Поняття «іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність» набуває цінності, оскільки включає знання про країну, культуру, традиції, соціальні норми, а також здатність застосовувати ці знання мовно комунікативно. Як зазначає О. Селіванова (2010, с. 354), «лінгвокраїнознавство – мовознавча галузь, що вивчає фіксацію в мові та її знакових продуктах інформацію про історію, матеріальну й духовну культуру певного народу. Лінгвокраїнознавство має теоретичний і прикладний напрям: перший досліджує відображення історії народу, його традицій, обрядів, звичаїв, вірувань, мистецьких навичок у мовній системі й текстах шляхом вилучення та систематизації фонових знань; другий проектується у практику перекладу, методику навчання мові як іноземній. Лінгвокраїнознавство пов'язане із фразеологією, етимологією, історією мови, лінгвосеміотикою, етнопсихолінгвістикою, лінгвокультурологією. Лінгвокраїнознавство має більш прикладну спрямованість і застосовує вивчення ментальності й національного характеру народу лише побіжно у зв'язку з відповідною фоновою інформацією». Лінгвокраїнознавство – «… відносно молода і поки що недостатньо розроблена і вивчена галузь лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови. Воно співвідноситься із загальним краєзнавством як систематизованою сукупністю наукових знань» (Веклич, 2012, с. 118).

У сучасній науковій та методологічній літературі лінгвокраїнознавство розглядається у двох вимірах. Перший розглядає лінгвокраїнознавство як аспект методики викладання іноземних мов, в якому досліджуються питання відбору та прийомів засвоєння здобувачами інформації про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння мовою. У другому вимірі, лінгвокраїнознавство – це аспект навчання іноземної мови (поряд з лексичним, фонетичним, граматичним матеріалом), який відображає національно-культурний компонент мовного матеріалу. Сучасне лінгвокраїнознавство поєднує фонетичні, лексико-семантичні, граматичні багатства мови з національно-культурним компонентом мовного матеріалу.

Заключною метою засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту є формування у студентів іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності, тобто, як стверджує Веклич Ю. (2012, с. 120), «цілісної системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, що дозволяє учням асоціювати з мовною одиницею ту ж саму інформацію, що й «носії» цієї мови і досягати повноцінної комунікації».

Іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність є невід'ємною частиною іншомовної комунікативної компетентності, під якою розуміють володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення природної комунікації, вміння адекватно користуватися мовою в конкретних ситуаціях, здатність до практичного використання знань про мову в процесі комунікації, застосовуючи при цьому як

мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) засоби виразності (Матієнко, Бучацька, 2022, с. 157). Саме у цьому контексті вона набуває особливого значення, оскільки забезпечує глибше розуміння культурних, історичних та національних особливостей мовного середовища. Вона сприяє комунікації на рівні ідентифікації понять, асоціацій і образів, що виникають у людей в процесі спілкування (Малихін, Карпюк, 2018, с. 114). Таким чином, іншомовну лінгвокраїнознавчу компетентність можна трактувати як систему національно кодифікованих фонових знань, які забезпечують адекватне розуміння та ефективну взаємодію з носіями мови. комунікацію з носіями мови. У процесі її формування в студентів складається уявлення про національні звичаї, традиції, реалії країни мови, що вивчається, здатність отримувати з одиниць мови країнознавчу і культурознавчу інформацію й користуватися нею, домагаючись повноцінної комунікації.

Іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність розглядається А. Вітренко (2013, с. 138) як «володіння особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в комунікативних ситуаціях. Характерними її складовими, на думку науковця, є мовленнєва та немовленнєва поведінка. Мовленнєву поведінку складають знання лексики з національно-культурним компонентом семантики, вміння і навички адекватно володіти ними в умовах міжкультурної комунікації, а також уміння застосовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння у ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування. До структури немовленнєвої поведінки входить володіння такими засобами спілкування: 1) проксемічними (пози комунікантів, тілесні рухи, дистанція між учасниками під час спілкування); 2) кінесичними (жести, міміка, контакт очей); 3) паралінгвістичними (ритміка, мелодика, інтонація, паузація, фонації, вигуки).

Н. Кардаш (2017) трактує іншомовну лінгвокраїнознавчу компетентність як «цілісну система країнознавчих та фонових знань про національні традиції, звичаї, специфіку вербальної та невербальної поведінки, умінь використовувати ці знання, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови». Тобто, така система сприяє досягненню студентами повноцінної комунікації.

Як «сукупність соціокультурної інформації з історії, географії, економіки, літератури, суспільного ладу, норм поведінки, традицій, звичаїв та культури країни, що реалізується національно-культурною лексикою мови» розкривають суть поняття у своєму доробку С. Рибачок та О. Дуда (2023, с. 234).

На думку Н. Сем'ян (2019), іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність є комплексним феноменом і роз'яснює її як можливість отримання мультикультурних знань, умінь та цінностей в процесі міжкультурного спілкування в конкретній життєвій ситуації або у певних випадках, для того, щоб проявити толерантність до інших людей.

Зарубіжними науковцями М. Байрам (Byram, 2020), В. Кідвелл (Kidwell, 2019) досліджуване нами поняття характеризується як складова частина комунікативної, поряд із граматичною, соціолінгвістичною, соціальною

компетентністю та компетентністю дискурсу. Під іншомовною лінгвокраїнознавчою компетентністю вони розуміють «аспект комунікативної здатності, який містить у собі характерні особливості суспільства та його культури, що проявляється в комунікативній поведінці членів цього суспільства». До цих особливостей належать: соціальні звичаї (невербальні: значення жестів; вербальні: початок і закінчення розмови, способи привернення уваги); соціальні ритуали (загальноприйняті теми бесід, час відвідування знайомих, друзів, тощо); універсальний досвід (знання про культуру країни, мову якої вивчають).

У вітчизняній науковій літературі існують різні наукові розвідки, які висвітлюють компоненти іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності, що здебільшого ґрунтуються на методичних характеристиках та класифікаціях. У контексті нашого дослідження нам імпонує класифікація, А. Вітренко (2013, с. 140), у якій виокремлено наступні компоненти:

- *мовний* компонент – включає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректного розуміння почутого чи прочитаного іноземною мовою;

- *мовленнєвий* компонент – охоплює комплекс мовленнєвих навичок, умінь і комунікативних знань, що дозволяють майбутньому фахівцю будувати, варіювати та наповнювати мовлення іноземною мовою залежно від функціональних чинників спілкування, а також термінологічно правильно та літературно коректно перекладати спеціалізовану літературу на рідну мову;

- *країнознавчий* компонент – передбачає комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок, що дають змогу майбутньому спеціалісту правильно інтерпретувати понятійний зміст номінативних одиниць у національно-культурних пластах лексики, фразеології та афористики, а також використовувати країнознавчо марковані мовні одиниці у мовленні.

Попри багатогранність лінгвокраїнознавчих досліджень, ключові теоретичні аспекти, пов’язані з тлумаченням змісту та структурних складових іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності, досі не мають остаточного вирішення.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел щодо сутності поняття «іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність» здійснено спробу систематизувати наявні підходи та запропонувати власне бачення цього феномена. Іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність розглядається як інтегрована здатність здобувачів освіти, що поєднує знання мовних і культурних аспектів країни, мова якої вивчається, уміння аналізувати й тлумачити лінгвокраїнознавчу інформацію, а також готовність ефективно комунікувати в міжкультурних контекстах. Вона охоплює мовленнєві навички, знання про історію, традиції, соціальні норми та культурні особливості народу, сприяючи глибшому розумінню мови крізь призму культури.

Беручи до уваги наведене сутнісне наповнення, можна стверджувати, що зміст іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності включає знання про

культурні реалії, традиції, соціальні норми, вербальну й невербальну поведінку, а також уміння адекватно інтерпретувати й застосовувати цю інформацію в ситуаціях міжкультурної комунікації.

Фундаментальні знання, на основі яких відбувається формування досліджуваної нами компетентності здобувачів освіти, А. Мормуль (2007), Рибачок С. та Дуда О. (2023, с. 236) виокремлюють у кілька груп: лінгвістичні, фонові, країнознавчі, культурологічні та літературознавчі знання.

Лінгвістичні знання передбачають засвоєння іншомовних лексичних одиниць, що не мають прямих відповідників у рідній мові (наприклад, Thanksgiving, shrink, binge-watching), а також лексики з конотаційним значенням (home, freedom, culture shock тощо). До цього компонента належать знання граматичних структур, словотворчих моделей, правил слововживання та функцій лексичних одиниць у різних комунікативних контекстах. Важливою складовою є також усвідомлення соціокультурних норм, що регулюють комунікативну поведінку носіїв мови (вираження подяки, вибачення, запрошення, прийняття чи відхилення пропозицій, ініціація та завершення розмови).

Фонові знання, за визначенням К. Старк (2021), – це сукупність інформації або уявлень, якими володіє людина щодо певної теми. Вони набуваються через життєвий досвід, читання, слухання або спілкування. Саме фонові знання допомагають іноземним користувачам мови інтерпретувати висловлювання подібно до носіїв мови, забезпечуючи повноцінну комунікацію. Ознайомлення з автентичними текстами сприяє їх розширенню, формує культурологічний світогляд здобувачів освіти та поглиблює їхню лінгвокраїнознавчу компетентність.

До країнознавчих знань належить відомості про історичні, географічні, політичні, економічні та соціальні умови життя певного суспільства, його традиції, спосіб життя й мовленнєву поведінку. Вони сприяють розумінню культурних особливостей іншомовного середовища та допомагають уникати міжкультурних бар’єрів.

Культурологічні та літературознавчі знання охоплюють відомості про культурні норми, звичаї, традиції, художню спадщину та цінності, які відображаються у мовних одиницях із національно-культурною семантикою, реаліях та афористичних висловах.

Здобуті знання набувають практичного значення лише за умови їх ефективного застосування у процесі іншомовного спілкування, що визначає зміст операційно-діяльнісного компонента іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності, який охоплює практичні та міжкультурні вміння та навички, які дозволяють здобувачам ефективно використовувати набуті знання у конкретних комунікативних ситуаціях. Його суть цього конкретизується через перелік умінь, які забезпечують реальне застосування лінгвокраїнознавчих знань у мовленнєвій діяльності. До практичних навичок та вмінь належить уміння ефективно спілкуватися в соціальних, побутових і професійних ситуаціях, використовувати

мовні засоби відповідно до культурних норм, організовувати власне дозвілля та адаптуватися до іншомовного середовища. Міжкультурні навички та вміння передбачають здатність інтегрувати культурні особливості країн, мова яких вивчається, з рідною культурою; проявляти культурну чутливість та визначати різні способи комунікації з представниками інших культур; виконувати роль культурного посередника між власною та іншими культурами; а також ефективно вирішувати проблеми, що виникають у міжкультурному спілкуванні, запобігаючи непорозумінням та конфліктам.

Отже, операційно-діяльнісний компонент відображає практичний вимір іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності, що у поєднанні з іншими її складниками формує цілісну систему знань, умінь та навичок здобувачів освіти. Більшість дослідників, які присвятили свої наукові розвідки питанню структури лінгвокраїнознавчої компетентності, розуміють її як складне та багатокомпонентне утворення. Наприклад, Ю. Кузьменко (2017), розглядає структуру іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності, акцентуючи на складниках: загальнокультурній, лінгвокраїнознавчій, соціолінгвістичній та культурознавчій компетентностях. Л. С. Панова (2010) вбачає в її структурі загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетентності, зауважуючи, що така компетентність, сформована в загальноосвітніх закладах, забезпечує розвиток професійно-профільних навичок. М. Байрам (2020) у своїй моделі міжкультурної комунікативної компетентності також виокремлює культурний, соціолінгвістичний та соціокогнітивний компоненти, наголошуючи на важливості поєднання мовного знання з культурним розумінням для досягнення ефективної міжкультурної взаємодії.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що існування різних визначень структури іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності та її компонентів свідчить про складність проблеми розмежування і виокремлення складових комплексного багатоаспектного об’єкта. Різні концепції до визначення поняття підкреслюють її багатокомпонентність та багатогранність.

Узагальнюючи наукові підходи до визначення змістового складу іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності дає підстави виокремити три основні компетентності, якими має оволодіти здобувач, щоб стати повноправним учасником міжкультурного діалогу з носіями англійської мови, а саме:: *лінгвістичну* (здатність оперувати мовними засобами відповідно до граматичних, фонетичних і комунікативних норм мови), *культурознавчу* (здатність засвоювати й застосовувати у процесі іншомовного спілкування знання про культуру, історію, географію, економіку, державний устрій, традиції країни, мова якої вивчається, що сприяє адекватному розумінню та тлумаченню висловлювань у різних культурних контекстах), та *соціокультурну* компетентність (здатність усвідомлювати, інтерпретувати й використовувати культурні норми, цінності та традиції в іншомовному спілкуванні).

Таким чином, виокремлені компетентності та конкретизація структурних складових іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності створюють основу для конкретизації її основних складових:

- мовна складова – охоплює знання про еквівалентність і тотожність між одиницями рідної та іноземної мов, а також про носіїв і джерела народних, національно-культурних та соціальних знань, відображених у мові. Важливими є також лінгвокраїнознавчі та соціолінгвістичні аспекти лексики, соціокультурні стереотипи поведінки та ступінь відповідності між моделями поведінки у рідній та іноземній мовах;

- культурно-мовленнєва складова – передбачає вміння розпізнавати мовні одиниці з культурно маркованими ознаками, аналізувати соціокультурний контекст мовних явищ у рідній та іноземній мовах, а також здійснювати адекватний переклад культурно маркованих елементів між ними;

- соціокультурна складова – включає навички соціокультурної оцінки функціональних типів автентичних текстів, типових для повсякденного, наукового, ділового та професійного спілкування, а також уміння обирати прийнятний у соціокультурному плані стиль поведінки для учасників міжкультурного діалогу.

Таким чином, розглянуті нами сутнісне наповнення та структурні складові поняття «іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність» дозволяють визначити її як інтегративне утворення, що поєднує мовні, культурні та соціальні знання, уміння й навички, необхідні для успішної міжкультурної взаємодії у сучасній парадигмі вищої освіти.

Розкриття структури та основних складових іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності демонструє її комплексний характер і взаємозв’язок мовних, культурних та соціальних компонентів. У цьому контексті сучасна парадигма вищої освіти підкреслює необхідність цілеспрямованої інтеграції іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності у зміст навчальних програм (Roliak et al., 2020), адже здатність до міжкультурної комунікації та розуміння соціокультурних контекстів є ключовою умовою успішної професійної та освітньої діяльності здобувачів.

Ефективне формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності передбачає використання автентичних матеріалів, міжкультурно орієнтованих завдань, інтерактивних методів навчання, міждисциплінарного підходу та залучення студентів до реального міжкультурного досвіду (Костик, Матієнко, 2024, с. 224) – зокрема через академічну мобільність чи участь у міжнародних проєктах.

Висновки. Отже, іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність – це інтегрована здатність здобувачів освіти, що поєднує знання мовних і культурних аспектів країни, мова якої вивчається, уміння аналізувати лінгвокраїнознавчу інформацію та ефективно комунікувати в міжкультурних контекстах. Вона охоплює мовленнєві навички, знання про історію, традиції, соціальні норми й

культурні особливості народу, сприяючи глибшому розумінню мови через призму культури.

У цьому контексті зазначена компетентність є складовою іншомовної комунікативної компетентності, адже відображає не лише володіння мовою, а й уміння використовувати її відповідно до національно-культурних умов спілкування. Вона інтегрує знання з лінгвістики, країнознавства та міжкультурної комунікації, формуючи всебічно розвинену особистість, здатну до культурної рефлексії та продуктивної взаємодії в багатокультурному середовищі.

У структурі професійних компетентностей здобувачів освіти іншомовна лінгвокраїнознавча компетентність посідає важливе місце, оскільки відповідає сучасній парадигмі вищої освіти, зорієнтованій на компетентнісний підхід, міждисциплінарність і розвиток глобального мислення. Її формування сприяє гармонійному поєднанню професійної підготовки з особистісним зростанням майбутніх фахівців.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо у розробленні ефективної методики формування іншомовної лінгвокраїнознавчої компетентності здобувачів освіти засобами автентичних текстів та медіаресурсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Селіванова, О. О. (2010). *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К., 348 с.
2. Веклич, Ю. І. (2012). Формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*, *3*(86), 118-121. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_3_28.
3. Вітренко, А. В. (2013). Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, *29*, 138-143. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_29_26
4. Кардаш, Л. В. (2017). Поняття медіатексту як базової категорії медіалінгвістики. *Молодий вчений*, *4*(44), 146-149. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4_36
5. Костик, Є. В., & Матієнко, О. С. (2024). Формування англомовної мовленнєвої компетентності у процесі підготовки фахівців нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, *72*, 221-226. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.44
6. Кузьменко, Ю. В. (2017). *Основи лінгвокраїнознавства*. Харків: Видавництво.
7. Панова,Л.С., Андрійко І.Ф.,Тезікова та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах:* підручник. Київ: Академія, 328 с. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/427509.pdf
8. Малихін, О. В., & Карпюк, В. А. (2018). Методика застосування ІКТ у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *68*(6), 114. DOI:10.33407/itlt.v68i6.2171
9. Матієнко, О. С., & Бучацька, С. М. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей засобами рольових ігор. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, *65*, 154-166. DOI: 10.31652/2412-1142-2022-65-154-166
10. Мормуль, А. (2006). Особливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх вчителів іноземної мови на початковому етапі ВНЗ. URL : http://eprints.zu.edu.ua/11304/1/4%2C%202006.pdf
11. Рибачок, С., & Дуда, О. (2023). Лінгвокраїнознавча компетенція перекладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, *17*(85), 234-237. URL : https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3849
12. Сем'ян, Н. В. (2019). Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору (канд. пед. наук, 13.00.02). Київ. URL : https://uacademic.info/ua/document/0419U003772#google_vignette

13. Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* URL : https://doi.org/10.21832/byram0244

14. Kidwell, T. (2019). Teaching about teaching about culture: The role of culture in second language teacher education programs. *TESL-EJ*, *22*(4), 1-16. URL : file:///C:/Users/USER/Downloads/Kidwell2019TeachingaboutteachingaboutcultureTESL-EJ.pdf

15. Starke, K. (2021). The importance of background knowledge in understanding text. *Teachhub*. URL: https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2021/08/the-importance-of-background-knowledge-in-understanding-text/

16. Roliak, A., Matiienko, O., Koliadych, Yu., Yatsyshin, O., & Dakaliuk, O. (2020). Adults as non-traditional students in the tertiary education of Denmark and Ukraine: Comparative discourse of structural, psychologic and pedagogic peculiarities. *Independent Journal of Management & Production* (2nd Special Edition ISE, S&P), *11*(9), 2215–2234. DOI:10.14807/ijmp.v11i9.1411

УДК 378.016:811.111’272]:008
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-29-40

***Наталія Лебедєва**, кандидат педагогічних наук,*
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua

***Вікторія Лапатанова**, асистент*
кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0009-0005-1384-0839
lapatanovaviktoria@gmail.com

РОЛЬ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. У статті дослідженороль культури як багатовимірного та динамічного соціального явища, що впливає на формування особистості, процеси соціалізації та міжкультурну комунікацію. Автор аналізує основні підходи до визначення культури, зокрема антропологічні, функціоналістські, когнітивні та психологічні перспективи. Показано, що культура виконує функцію системи орієнтації, яка визначає способи мислення, поведінку та інтерпретацію дій інших. Значну увагу приділено поділу культури на об’єктивну (інституційну, артефактну) та суб’єктивну (ціннісну, нормативну, символічну), що дозволяє глибше зрозуміти механізми її впливу на соціальну поведінку. У статті розглянуто значущість культури як фундаментального чинника у формуванні готовності майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації. Аналіз теоретичних підходів довів, що ефективна міжкультурна взаємодія у професійній діяльності педагога неможлива без глибокого розуміння культурної специфіки, цінностей, норм і традицій як власної, так і інших культур. Розкрито роль культури в процесі соціалізації, під час якого індивід засвоює соціальні норми, цінності та моделі комунікативної поведінки. Обґрунтовано, що культурна ідентичність є важливою умовою інтеграції в суспільство, але може також породжувати етноцентризм і відчуження. Автор підкреслює, що культурні знання часто засвоюються несвідомо, і це ускладнює міжкультурне порозуміння.

Також досліджено взаємозв’язок між індивідуальною особистістю та колективною культурною ідентичністю, яка формується внаслідок соціокультурного впливу. Звернено увагу на роль мови як інструменту репрезентації культури, що зумовлює специфіку комунікаційних практик у різних соціокультурних середовищах. Стаття містить аналіз проявів культурного несвідомого, що впливає на інтерпретацію соціальних сигналів у процесі міжкультурної взаємодії. Висновується, що ефективне міжкультурне спілкування можливе лише за умови розвитку критичного культурного усвідомлення, рефлексії над власними уявленнями, подолання стереотипів та готовності до діалогу в умовах культурного розмаїття. Усвідомлення багатовимірності культури дає змогу не лише уникнути конфліктів, а й поглибити розуміння людської взаємодії в глобалізованому світі.

Ключові слова: культура; міжкультурна комунікація; культурна ідентичність; міжкультурна взаємодія; цінності; культурні норми.

Nataliia Lebedieva*, Candidate of Pedagogical Sciences,*
Associate Professor of the Department of English Language and Teaching Methods,
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: 0000-0001-6821-5559
nlebedieva@vspu.edu.ua

Viktoriia Lapatanova*, Assistant*
Department of English Language and Teaching Methods,
Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: 0009-0005-1384-0839
lapatanovaviktoria@gmail.com

THE ROLE OF CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The article examines the role of culture as a multidimensional and dynamic social phenomenon that influences personality formation, socialization processes, and intercultural communication. The author analyzes key approaches to defining culture, including anthropological, functionalist, cognitive, and psychological perspectives. It is shown that culture functions as an orientation system that determines ways of thinking, behavior, and the interpretation of others' actions. Considerable attention is given to the distinction between objective (institutional, artefactual) and subjective (value-based, normative, symbolic) culture, which allows for a deeper understanding of the mechanisms through which it affects social behavior.

The article explores the significance of culture as a fundamental factor in shaping future teachers' readiness for intercultural communication. An analysis of theoretical approaches demonstrates that effective intercultural interaction in a teacher's professional activity is impossible without a deep understanding of cultural specificities, values, norms, and traditions—both one's own and those of other cultures. The role of culture in the process of socialization is revealed, during which the individual acquires social norms, values, and models of communicative behavior. It is argued that cultural identity is an important condition for integration into society, but it can also give rise to ethnocentrism and alienation. The author emphasizes that cultural knowledge is often acquired unconsciously, which complicates intercultural understanding.

The relationship between individual personality and collective cultural identity, formed under sociocultural influence, is also examined. Attention is drawn to the role of language as an instrument of cultural representation, which shapes communicative practices in different sociocultural environments. The article includes an analysis of manifestations of the cultural unconscious that influence the interpretation of social signals during intercultural interaction. It is concluded that effective intercultural communication is possible only with the development of critical cultural awareness, reflection on one's own assumptions, overcoming stereotypes, and readiness for dialogue within conditions of cultural diversity. Recognizing the multidimensional nature of culture enables not only the avoidance of conflicts but also a deeper understanding of human interaction in a globalized world.

Keywords: culture; intercultural communication; cultural identity; intercultural interaction; values; cultural norms.

Постановка проблеми. *Складність культури та зростаюча потреба операціоналізації цього явища з метою спрощення та вдосконалення процесів міжкультурної комунікації, які постійно зростають у контексті глобалізації, спонукають дослідників із різних наукових дисциплін, особливо зі сфери освіти, бізнесу, культурної антропології, етнології, психології та соціальної психології, до розробки різноманітних підходів щодо вирішення цієї проблеми.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен культури як багатовимірного та динамічного соціального явища та складової міжкультурної

комунікації відображені у наукових працях таких вітчизняних дослідників: Бакіров В. С., Ушакова Н.І., Хижняк Л.М., Бахов, І. С., Бідюк Н.М., Булава Н., Дротянко Л. Г., Ягодзінський С. М., Колбіна Т. В.; та іноземних авторів: Bennett M. J., Byram M., Fantini, Alvino, Tirmizi, Aqeel, Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y., Spitzberg B. H. Changnon G. й ін. Незважаючи на значну кількість академічної літератури *питання* культури в соцалізації та комунікації залишається актуальним у контексті спрощення та вдосконалення процесів міжкультурної комунікації.

Мета статті. Метою статті є розглянути найважливіші культурні концепції та феномен культури в контексті професійної соціалізації та міжкультурної комунікації.

Виклад основного матеріалу. Парадокс культури полягає в тому, що мова, система, яка найчастіше використовується для опису культури, за своєю природою погано пристосована до цього важкого завдання. Вона надто лінійна, недостатньо складна, надто повільна, надто обмежена, надто обмежений, та надто штучна.

Таким чином, «культура» є феномен, який важко осягнути і не можливо описати кількома словами, оскільки «культура» вважається закріпленою в людській свідомості і тому не може бути безпосередньо досліджена. Видимим і досліджуваним видається передусім те, що носії «культури» реалізують індивідуально, наприклад, тексти, поведінку чи твори мистецтва. Однак інтерес цієї дослідницької роботи полягає в тому, щоб підкреслити, що МК має мати справу з культурним походженням, оскільки обережне поводження з цим фактором, безумовно, може мати значення для успіху міжнародних ділових відносин.

Дослідження феномену «культури» в різних наукових дисциплінах призвело до різних визначень і понять. Розрізнення можна зробити, наприклад:

- етнологічну або англо-американську антропологічну перспективу, яка використовує «широке» поняття культури, щоб диференціювати себе від «вузького» визначення «культури як вишуканості» і, коротко кажучи, розуміє культуру як набуті та спільні рівні знання, навички та звичаї суспільства;
- функціоналістично-етнологічний погляд, культура насамперед як орієнтмеханізм або система людських істот щодо світу чи середовища;
- інтерпретаційно-етнологічний погляд, який розуміє культуру як історично передану надсуб'єктивну систему соціальних символів;
- лінгвістичну перспективу, яка наголошує на конститутивному зв’язку між культурою та мовою;
- когнітивно-етнологічну перспективу, яка розглядає культуру як суб’єктивну когнітивну систему знань;
- перспектива культурної психології розуміє культуру насамперед як знак, правило, знання та систему орієнтації, яка визначає не лише досвід і поведінку, але також значення та структуру значення культурних об’єктивацій. Культурні

знаки, правила, знання та системи орієнтації, у свою чергу, формуються, підтримуються та змінюються через соціальну практику»;

- економічно адаптивний погляд, який підкреслює динамічний (адаптивний) характер культури (Spitzberg, 2009) .

Цей список є уривоком із існуючих «культурних перспектив», щоб зробити ясним розмаїття на цьому етапі.

Як тільки людина зрозуміє багатогранну природу культури та її вплив на наші думки, поведінку та дії, вона зможе мати справу та реагувати на інших свідомо.

Безліч культурних визначень і культурних концепцій відображає, з одного боку, історичний розвиток людей, а з іншого — різноманітні теорії розуміння та різні критерії оцінки людської поведінки. Розглянемо основні культурні концепції, щоб прояснити різноманітні точки зору та обмежити термін «культура» для наукового інтересунашого дослідження.

Вузьке поняття культури відноситься до інтелектуальної культури і включає такі поняття, як витонченість, цивілізованість і «культура» як протилежність природі. Один із найдавніших культурних термінів розуміє «культуру» як «витонченість» групи людей. Цей термін стосується вдосконалення розуму та манер через освіту, мистецтво (мистецтво, музика та література), релігію та науки. Завдяки цим якостям культурна людина виділяється з натовпу. Цей погляд на «культуру» передбачає приписування нормативних цінностей у формі поведінки, яка здається кращою за інші, і віри в те, що певні звичаї найкращі. Використання терміну «культура» як синоніму мистецтва та вищого способу життя є поширеним і сьогодні (Ігнатова, 2024)).

Культурна концепція, яка дуже близька до вишуканості, розуміє «культуру» як «цивілізацію» і виникла в Європі у 18-му та на початку 19-го століть. Поняття «культура» того часу відображало нерівність у європейських суспільствах, а також між європейськими імперськими державами та їхніми колоніями. «Культура» вважалася пов’язаною з цивілізацією і таким чином формувала контраст із природою. Відповідно, деякі країни розглядалися як більш цивілізовані та, відповідно, більш культурні, ніж інші. Прикладами представників концепції є Іммануїл Кант (1724-1804), Метью Арнольд (1822-1888) і Френк Реймонд Лівіс (1895-1978)43. На практиці, згідно з цією концепцією, «культура» стосувалася найкращих товарів і видів діяльності, таких як «висока кухня», що означає тонке мистецтво приготування їжі. Люди, які брали участь або знали ці заходи, були культурними. Згідно з цією точкою зору, немає різних культур, кожна зі своєю логікою та цінностями, але єдиного стандарту вдосконалення достатньо, щоб оцінити всі групи. Тому «культура» вживається тут лише в однині.

Іншими словами, люди, які мають інші звичаї та манери, ніж ті, хто описує себе як культурних, не мають «культури» і часто виглядають більш природними. У той час як природне є спільним для всіх людей, виникло в процесі еволюції та визначається генетично, культурне є лише набутим і виникло в результаті

спільних дій у культурній еволюції. Усе, що придумали та створили люди, наприклад, інструменти, будівлі, одяг, мови, правові системи, технології, мистецтво чи форми організації, тому розуміється як «культура». З цим аспектом пов'язана дискусія про те, що є вродженим для людини, а що можна набути й таким чином змінити. Спостерігачі захищали або критикували елементи високої «культури» за придушення людської природи. Щонайпізніше з 1980-х років завдяки міжкультурним дослідженням ця культурна концепція була відкинута більшістю соціологів, як і опозиція між «культурою» та природою. Нееліти вважаються такими ж культурними, як і еліти, і вважаються «іншими культурами», а не «некультурними» (Булава, 2016).

Культурні поняття, такі як «вишуканість», «цивілізація» і «культура як протилежність природі», загалом відносяться до бажаної (вищої) людської «культури», протилежністю якої є досить небажана природа, нецивілізованість чи безкультурність. Таке розуміння культури не підходить для визначення того, що мається на увазі під «культурою» в цій роботі, оскільки тематичний фокус цієї роботи був на МК, тобто спілкуванні між кількома різними культурами.

Наприкінці 18-го та в 19-му столітті розвинулося розуміння культури, яке, як пояснює Карл-Гайнц Флехсіг, під «культурою» вперше означало конкретний натовп людей, які ідентифікують себе як одиницю територіальної етнічні, ментальні та лінгвістичні критерії можуть бути визначені». Якщо культури представляють такі одиниці, їх можна відносно легко відрізнити від інших одиниць. Насправді, однак, встановлення або визначення культурних кордонів для вивчення культур є проблематичним питанням. Поширеною формою розмежування між різними культурами є ототожнення термінів «культура» та «нація». Проте розмежування та зведення феномену «культури» до географічно вирощеної та політичної одиниці є радше необхідним злом, ніж реалістичним рішенням. Цей підхід дає змогу визнати та усвідомити культурні відмінності, що є одним із необхідні передумови для знайомства з іншими культурами, мати можливість спілкуватися послідовно. Тоді говорять, наприклад, про американську, французьку, італійську чи українську «культуру» і обмежуються загальними однорідними характеристиками, які переважають у цих «культурах» і дозволяють відрізнити їх від інших культур.

Багато країн або націй мають внутрішню культурну різноманітність. Збільшення міграційних рухів останніх десятиліть є однією з причин зростання тенденції суспільств до мультикультуралізму. Крім гомогенності культур, все більше ставиться під сумнів їх статичність. Через різні зовнішні та внутрішні впливи, які впливають на «культури», вони змінюються з часом. Ці зміни можуть відбуватися через різні механізми, але зазвичай вони відбуваються через навколишнє середовище або через контакт з іншими культурами. Двома найпоширенішими механізмами змін є інновації та дифузія. Інновації стосуються змін у культурі.

У цьому контексті мультикультуральність означає одночасну присутність багатьох різних мультикультурних груп із розміром, яким не можна знехтувати,

і відноситься до емпірично визначеного факту існування кількох культур у суспільстві, хоча залишається відкритим, як ця мультикультуральність працює і чи живуть групи разом мирно чи у конфлікті.

Розповсюдження може відбуватися мирним шляхом, коли представники однієї «культури» добровільно «позичають» щось в іншої, або насильницьким шляхом, коли культурні артефакти «крадуть» один в одного, або їх власна «культура» нав'язується іншій культурній групі. Остання форма культурних змін також називається «акультурацією», і її можна чітко побачити на прикладі завоювання Америки. Загалом ця здатність до адаптації забезпечує динамічний характер «культур», які зараз також розглядаються як динамічні, функціональні та адаптовані системи.

Хоча в більшості націй існують різноманітні регіональні, етнічні, релігійні тощо групи, які належать до різних «культур» або субкультур, і культурні зміни та змішання є постійними, здається, що з метою порівняння та розуміння інших «культури» має сенс розуміти кордони країн або націй як культурні кордони. Цю точку зору поділяє, серед інших, Ґерт Гофстеде: «Використання національності як критерію є доцільним, оскільки набагато легше отримати дані для націй, ніж для органічно однорідних суспільств. Нації як політичні органи надають усі види статистики про своє населення». Через своє історичне походження, але перш за все через вплив шкільних та університетських установ, законодавства та соціальних і політичних дебатів у національних ЗМІ, нації постають як значущі одиниці, які можна відрізнити від інших націй. Розуміння «культури» як національної культури все ще є актуальним поняттям, яке також виражається в етноцентричних установках і захисті виключення (Хофстеде, 2001).

Іноді розуміння культури ґрунтується на теорії еволюції та припускає, що всі люди розвиваються однаково і що той факт, що жодна людина не є «безкультурною», можна простежити до еволюції. У ході еволюції люди набули універсальної людської здатності, яка дозволяє їм класифікувати досвід, кодувати його (символи) і передавати далі. Для культурних антропологів «культура» не тільки народжена еволюцією, але й доповнює її як основний спосіб адаптації людини до світу.

Інтерпретуючи поведінку інших, люди покладаються на свій досвід і культуру, тобто зазвичай референтна група, до якої вони належать у межах культури, дає їм основу для розвитку та приписування значень. Коли люди з різним культурним походженням походять один від одного, вони не підходять один до одного абсолютно нейтрально, а радше з певними культурними очікуваннями.

Тому культуру також називають механізмом контролю, який керує індивідами – у формі правил, норм і стратегій – у їхньому погляді на світ. У цьому контексті вважається, що культурний фон, яким володіє людина, відіграє більшу роль у контролі сприйманих і поведінкових відмінностей, ніж соціально-демографічні змінні, такі як рівень доходу. Культура допомагає індивідуумам орієнтуватися у світі, знаходити своє місце і соціальний статус у Всесвіті та має

значний вплив на індивідуальний погляд на речі та світ у цілому. Цей аспект знову підкреслюється Самоваром і Портером: «Світогляд є найважливішим, оскільки це орієнтація культури на такі речі, як бог, природа, життя, смерть, Всесвіт та інші філософські питання, пов'язані зі сенсом життя та існування». Тому культуру можна розглядати як фактор, що впливає на людську поведінку. Хоча більшість людей стикаються з принципово однаковими людськими проблемами, у різних культурах можна знайти різні відповіді та стратегії вирішення проблем.

Якщо культура служить людям для навігації у світі, тоді слід запитати, які конкретні елементи, що лежать в основі, становлять культуру. В принципі, феномен культури можна розділити на аспекти «об'єктивної культури» та «суб'єктивної культури» (Бахов, 2012). Об'єктивна культура насамперед включає інституції та артефакти культур, такі як економічні системи, політичні структури та процеси, соціальні звичаї, музика, мистецтво, ремесла та література. Отже, об'єктивну культуру можна розуміти як екстерналізацію суб'єктивної культури, тобто інституції, які належним чином слід розглядати як розширення людських дій, набувають незалежного статусу як зовнішні суб'єкти. Їх справжнє людське походження здається забутим. Об'єктивна культура легше піддається дослідженню й аналізу й утвердилася в соціальних і гуманітарних науках університетів.

Щонайбільше суб'єктивна культура стає головним предметом культурної антропології. Тут зазвичай проводяться міжкультурні порівняння, тоді як практичні аспекти мк досліджуються набагато рідше. Тут також ключовий інтерес полягає в зборі інформації про інститути об'єктивної культури, що створює корисне підґрунтя. Однак цієї інформації видається недостатнім для досвіду за кордоном. Тим не менш, більшість культурологічних компонентів більшості програм міжкультурної орієнтації базуються на інформації про об'єктивну культуру.

З іншого боку, суб'єктивна культура включає психологічні характеристики культур, а також культурні цінності, цінності, норми, погляди та вірування. Фундаментальний фактор поведінки, сформованої культурою, можна побачити в суб'єктивній культурі, тому елементи «цінності», «переконання» та «норми» коротко окреслені нижче.

Цінності є невловимими і утворюють основну та невидиму основу або ядро культури . Згідно з моделлю айсберга, цінності лежать під поверхнею води на так званому «рівні концептів», тоді як сприйнятливі компоненти культури, такі як поведінка, яка, у свою чергу, відображає цінності та норми, і артефакти знаходяться на «рівні сприйняття». рівень» (Byram, 2020). Цінності є одними з перших речей, які діти засвоюють - несвідомо, але безумовно. Багато цінностей засвоюються настільки рано, що вони залишаються несвідомими протягом усього життя і мають значний вплив на ставлення та поведінку людини. Несвідомість ускладнює визначення та обговорення цінностей, оскільки їх важко або неможливо вивести з поведінки людей за різних обставин і в різних

ситуаціях. Відповідно, цінності також можна описати як «абстрактні орієнтації» (Bennet, 2013).

В основному цінності можна розділити на особисті та культурні. Хоча особисті цінності дуже індивідуальні і можуть сильно відрізнятися від особистих цінностей інших людей, культурні цінності пронизують культуру в цілому і відображаються в ній.

Зазвичай поділяється значною частиною його членів. У кожному суспільстві є важливі та менш важливі цінності. Наприклад, у США особливо важливою цінністю вважають демократію. Ступінь переваги певних цінностей у суспільстві використовується різними дослідниками, наприклад, у рамках функціоналістичного підходу (, щоб відрізнити культури одна від одної. Цінності відіграють важливу роль у культурах, тому що вони, як правило, історично склалися і переважно мають стабільний характер. Незважаючи на таку стабільність основних соціальних або культурних цінностей, індивідуальні сфери цінностей можуть зміщуватися або змінюватися (зміна цінностей) через різкі події (наприклад: війна) або соціальні умови (наприклад, зростання безробіття) (Дротянко, 2020).

Цінності є нормативними і впливають на поведінку людей, як видно з наступного визначення Бернхарда Шефера: «Цінності — це уявлення про те, що є бажаним, культурним тощо.

Ціннісні орієнтації, поширені в суспільстві, є базовою структурою культури». Цінності інформують представників культури про те, що добре чи погано, правильно чи неправильно, позитивно чи негативно тощо. На відміну від суб'єктивного сприйняття, цінності не є раціональними, а радше визначають те, що суб'єктивно сприймається як раціональне (Дротянко, 2020).

Цінності утворюють основу для загальних концепцій і ціннісних суджень, які ведуть до цінностей або ставлень. І цінності, і ставлення можна розуміти як теоретичні конструкції, які служать для присвоєння значення об'єктам і подіям. Різниця між двома термінами в літературі не розглядається послідовно, а в деяких випадках вони навіть використовуються як синоніми. Відповідно до Мілтона Рокіча, один із способів диференціації полягає в тому, що цінності стосуються більш широких предметних сфер (правила поведінки та загальні життєві цілі), а установки стосуються оцінки конкретних об'єктів або ситуацій. Як наслідок, ціннісні установки мають вищий ступінь ситуативної загальності, що означає, що вони вищі за установки та визначають їх (Ігнатова, 2024). Однак загалом обидві конструкції можна розуміти як оцінні диспозиції, які спонукають людину позитивно чи негативно реагувати на іншу особу, об'єкт, ситуацію тощо.

Отже, генетика та погляди формують те, як люди почуваються, відчувають, діють і думають. Проте кожна людина має соціальні чи культурні спільні та індивідуальні цінності. Спільні цінності можуть полегшити людям взаємодію один з одним, оскільки вони створюють поведінкові тенденції та роблять поведінку певною мірою передбачуваною, хоча з них неможливо вивести конкретні поведінкові прогнози. Зрештою, як індивідуальні, так і культурні

цінності представляють переконання, які є результатом того, чого ми навчилися та пережили.

Норми є найчіткішим фактором впливу на поведінку та забезпечують стандарти цінностей, які існують у культурній групі чи суспільстві. Соціальні норми виражаються в різних стандартизованих моделях поведінки та узагальнених моделях поведінки. Стандарт містить «треба» для членів і визначений для конкретних ситуацій. Відповідно, норми призводять до очікувань щодо того, як люди «повинні» поводитися в різних ситуаціях. Санкції використовуються для забезпечення виконання норм, які в основному являють собою не що інше, як реакцію на поведінку, і, крім конформності, також служать орієнтації та порядку або соціальній організації. Діапазон санкцій широкий і включає як позитивні санкції за поведінку, яка відповідає нормам, наприклад, похвалу, так і негативні санкції за порушення, які можуть варіюватися від скарг до лише законодавчо закріпленого тюремного ув'язнення (Бахов, 2012). Таким чином, на власну поведінку та сприйняття поведінки інших сильно впливає соціальна організація класу та групи, в якій хтось виріс та/або живе. У наступному розділі розглядається цей зв'язок між культурою та соціалізацією.

У контексті соціалізації, з одного боку, розглядається розвиток і зміна людської особистості, а з іншого – взаємодія між особистістю чи людьми та соціальним (історично-суспільним). Таким чином, соціалізацію можна розуміти як процес, у рамках якого індивід інтегрується в суспільство, з одного боку, засвоюючи свої культурні норми, цілі та поведінку, а з іншого боку, розвиваючи передумови для виконання відповідної функції в суспільстві. Однак індивід тут не бере на себе роль чисто пасивного одержувача впливів свого оточення, а радше діє відповідно до власних цілей, обробляючи отримані з оточення фактори відповідно до культурних і суб'єктивних моделей. Таким чином, індивід у свою чергу впливає на своє оточення (Бідюк, 2015). Людям потрібне відчуття приналежності до групи, з якою вони поділяють свою долю, а в певних ситуаціях – такі почуття, як гордість, сором, депресія тощо. Такі групи часто мають не лише спільну мову, а й спільну мовну практику з особливим акцентом, лексикою та моделями розмови, за допомогою яких вони ідентифікуються з цією мовленнєвою спільнотою та визнаються як члени решти групи. Вони вносять свої знання в спілкування у вигляді стандартів і звичок і використовують форми, які вони навчилися в групі і які широко поширені в ній. Це спільне знання розвинулося в системах дій, в яких очікуються певні дії та створює характер членства (Колбіна, 2008). Члени суспільства характеризуються колективною культурною ідентичністю. Ця культурна ідентичність є етнічною ідентичністю, яку часто ототожнюють з національною ідентичністю (Колбіна, 2008).

Визначення соціалізації відповідає новішим підходам до дослідження соціалізації, які припускають реципрокну соціалізацію, за якої одностороннє пристосування індивіда до його оточення більше не є фокусом соціалізації, а скоріше передбачається двосторонній вплив. Це означає, що підлітки не тільки соціалізуються в ранньому дитинстві, але також впливають на своє соціальне

середовище через взаємодію, яка вважається «національною ідентичністю», хоча в кожній нації існують різні етнічні ідентичності. Використовуючи ці приблизні визначення, слід зазначити, що кожну культуру нації-держави можна розділити на різноманітні субкультури та групи, які можуть характеризуватися розбіжностями та суперечностями (Fantini, 2006).

Однак колективна культурна ідентичність має також негативну сторону, яка проявляється таким чином, що може виникнути почуття відчуженості з боку інших, які не поділяють цю колективну ідентичність. Ці почуття можуть пронизувати кожен аспект культурного існування і призводити до того, що власні способи життя, цінності, переконання та норми відкидаються і навіть сприймаються як неповноцінні. Таке неприйнятне ставлення зазвичай виникає через те, що культурні способи мислення та поведінки в групі сприймаються її членами як природні (у сенсі загальнозначущі) і, як правило, не рефлексуються. Це схильність впливати на поведінку інших людей. Інтерпретація та оцінка людей виключно відповідно до власних культурних стандартів зазвичай називається в етнології «етноцентризмом» (Gudykunst, 2003). Антропологи загалом погоджуються, що етноцентризм є в кожній культурі». У цьому контексті етноцентризм також називають культурним упередженням і також виникає всередині культур, наприклад між різними етнічними групами, але особливо очевидний щодо інших (національних) культур.

До колективної культурної ідентичності, яка насправді рідко стосується всіх членів суспільства однаковою мірою, кожен представник культури має індивідуальну ідентичність, яка відрізняє його від інших індивідів. Індивідуальна особистість, з одного боку, є вродженою для нас (генетичною), а з іншого боку, базується на подібності з іншими індивідами в групі та, зрештою, на індивідуальному досвіді.

З іншого боку, особистість індивіда — це її унікальний особистий набір психічних програм, які вона (вона) не поділяє з жодною іншою людиною. Він заснований на рисах, які частково успадковуються з унікальним набором генів і частково засвоюються (Gudykunst, 2003).

Культури зазвичай не передбачають єдиного правильного способу мислення, почуттів або поведінки для конкретної дії, а скоріше забезпечують структуру для того, що вважається нормальним і звичним. У цих рамках люди все ще мають достатньо можливостей для індивідуального розвитку. Самовар і Портер резюмують цю ідею так: «Спільний початок, анатомія, стать, вік, культура тощо можуть зв’язувати нас, але наш ізольований розум і унікальний досвід роз’єднують нас» (Gudykunst, 2003). Міст між особистістю і культурою – ідентифікація. Ідентифікація з культурою є найсильнішим елементом, який дозволяє культурам стати цілісним цілим. Цей процес ідентифікації може приймати різні форми, але зазвичай це не свідомий процес.

Таким чином, культурна соціалізація вважається процесом, який характеризується культурною несвідомістю, а культура є чимось, що вивчається і забувається одночасно. Зазвичай людина мало або зовсім не усвідомлює власне

культурне походження, яке впливає на сприйняття, мислення та дії. Однією людиною, яка рано й детально займалася несвідомою стороною («мовчазною мовою») культури, був культурний антрополог Холл, який сказав: «Культура приховує набагато більше, ніж вона сама розкриває, і, як не дивно, те, що воно приховує, воно найбільш ефективно приховує від своїх власних учасників» (Fantini, 2006).

Культурне несвідоме можна зрозуміти лише шляхом значних зусиль і детального аналізу. Відповідно, люди автоматично ставляться до культури своєї молодості як до вродженої, оскільки це те, що є найбільш характерним для них самих.

Культура стає невидимим учителем. Люди вчаться думати, відчувати, вірити та прагнути до того, що вважається прийнятним у їхній культурі чи культурній групі. Це може бути надзвичайно проблематично у спілкуванні з представниками інших культур, оскільки власні цінності, норми тощо несвідомо передаються іншим людям, які керуються зовсім іншими принципами.

ВИСНОВКИ. Культура з усіма її гранями є і залишається багатовимірною для сприйняття. Залежно від мети можна розглядати та висвітлювати різні аспекти «культури». З дослідницької точки зору, важливо розуміти, що культура, в якій людина росте та живе, має значний вплив на те, як вона думає, поводиться, сприймає та інтерпретує світ. По суті, розуміння «культури» як сховища спільних знань, досвіду, переконань, цінностей, установок, значень, ієрархій, релігій, уявлень про простір, час і ролі, концепції всесвіту, матеріальних об’єктів і майна, що відображається в особливому способі спілкування, а також у ставленнях і поведінці. Однак, незважаючи на ці сполучні культурні подібності, індивідуальні особливості (особистості) також повинні бути прийняті до уваги, що означає, що культурні дії та поведінкові реакції ніколи не можуть бути повністю передбачуваними. Культура не визначає людські дії, а скоріше являє собою основу для (зокрема комунікативних) дій.

У статті розглянуто значущість культури як фундаментального чинника у формуванні готовності майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації. Аналіз теоретичних підходів та освітніх практик довів, що ефективна міжкультурна взаємодія у професійній діяльності педагога неможлива без глибокого розуміння культурної специфіки, цінностей, норм і традицій як власної, так і інших культур.

Професійна підготовка педагогів має включати не лише знання про культурне різноманіття, а й розвиток міжкультурної чутливості, емпатії, толерантності та здатності до рефлексії щодо власних культурних упереджень. Особливої актуальності набувають практикоорієнтовані методи навчання, зокрема кейс-методи, тренінги, рольові ігри, освітні візити, міжкультурні проєкти, які сприяють формуванню досвіду міжкультурної взаємодії.

Таким чином, культура в контексті професійної підготовки педагогів виконує не лише фонову, а й активну роль, формуючи цілісний світогляд, комунікативну компетентність та здатність діяти ефективно в

багатокультурному освітньому середовищі. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інтегрованих освітніх моделей, які б забезпечували сталий розвиток міжкультурної компетентності у майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакіров В. С., Ушакова Н.І., Хижняк Л.М.. (2017). Міжкультурна комунікація в університеті: історичний досвід і виклики сучасності. *Вісник ХНУ імені ВН Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».* Вип 39. С. 286-293.
2. Бахов І. (2012). Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу культур. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* № 2. С. 34–43.
3. Бідюк Н.М. (2015). Європейські орієнтири в обґрунтуванні концептуальних засад професійної іншомовної освіти. *Освіта для сучасності. Edukacja dla współczesności: збірник наукових праць: у 2 томах.* 2 С.390-399.
4. Булава Н. (2016). Формування міжкультурної комунікації як необхідної складової мовної підготовки студентів- іноземців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Перекладознавство та міжкультурна комунікація».* Херсон: Херсонський державний університет. Вип. 6. С. 54–59.
5. Дротянко Л. Г., Ягодзінський С. М. (2020). Міжкультурна комунікація і толерантність перед лицем глобальних загроз. *Proceedings of the National Aviation University Series Philosophy Cultural.* 31(1). С. 15-21. https://doi.org/10.18372/2412-2157.31.14819
6. Ігнатова О.М. (2024). Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. Журнал крос-культурної освіти, 3, 7-14. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13
7. Ігнатова, О. (2024). Педагогічна ідентичність: мотивація вибору вчителя. Наукові інновації та передові технології, 3 (31), 1006-1016. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1006-1016
8. Колбіна Т. В. (2008). Основи міжкультурної комунікації : навч. посіб. / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД «ІНЖЕК»,. – 152 с.
9. Bennett, M. J. (2013). Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practice / Millton J. Bennett. – Boston, London: Intercultural Press of Nicholas Brealey Publishing,– 352 p.
10. Byram, M. (2020). Teaching and assisting intercultural communicative competence. https://doi.org/10.21832/byram0244
11. Fantini Alvino and Tirmizi Aqeel, (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. World Learning Publications. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
12. Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003).Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication. New York: McGraw-Hill.
13. Hofstede G. (2001). Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations, 2nd ed. Sage, Thousand Oaks, CA. 621 p.
14. Poseletska K., Ihnatova O., Kochenko O. & Hapchuk Y. (2020). Education Pedagogical promotion of professional self-realization of future teachers of philological specialities. Society. Integration. Education. Rezekne. Vol. 2. PP. 246-263.URL: https://cutt.ly/yidEuoE
15. Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. The SAGE handbook of intercultural competence. 2-52.

УДК: 378.147:81`234:159.947
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-41-49

Yuliia Hordiienko, PhD, Assisstant Professor
of the Department of English Language and
ELT Methodology,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine
https//orcid.org/ 0000-0003-3084-4434
gordienko.u@vspu.edu.ua
yuliiahordiienko1984@gmail.com

FORMATION OF SUSTAINABLE MOTIVATION OF THE STUDENTS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE

Abstract. The article is devoted to the issue of motivation for the development of foreign language communicative and speech competence of future foreign language teachers. Various ways of creating such motivation as one of the organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative and speech competence of future foreign language teachers are proposed. The importance of forming sustainable motivation and a value-based attitude of students towards foreign language communicative and speech competence in the process of studying professional disciplines is also substantiated. The article provides recommendations on some techniques and forms of work with students to develop such motivation are proposed, and their effectiveness is analyzed.

Key words: foreign language communicative and speech competence, future foreign language teachers, motivation, organizational and pedagogical conditions.

Гордієнко Юлія,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри англійської мови та методики її навчання,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
Вінниця, Україна

https//orcid.org/ 0000-0003-3084-4434
gordienko.u@vspu.edu.ua
yuliiahordiienko1984@gmail.com

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті зосереджено увагу на формуванні мотивації до розвитку іншомовної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. Запропоновано різні способи створення розвитку такої мотивації як однієї з організаційно-педагогічних умов формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. Також обґрунтовано важливість формування стійкої мотивації та ціннісного ставлення здобувачів до іншомовної комунікативно-мовленнєвої компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін. Наведено рекомендації щодо прийомів та форм роботи зі студентами для формування такої мотивації, а також проаналізовано їх ефективність.

Ключові слова: іншомовна комунікативно-мовленнєва компетентність, мотивація, майбутні вчителі іноземних мов, організаційно-педагогічні умови.

Relevance. Increased attention to the development of foreign language communication and speech competence is observed not only in Ukraine but also abroad, as there is a noticeable increase in interest in learning foreign languages as a means of communication in the European educational space. This broadens international ties and contributes to the establishment of new standards of relations between countries around the world. For individuals, foreign language communication and speech competence increases the ability to successfully realize one's potential in today's changing world, as it facilitates effective communication with representatives of other countries and nationalities. That is why foreign language communication and speech competence is an essential tool for future foreign language teachers in their professional communications.

Problem statement. The foreign language communicative competence of future specialists is a multifaceted phenomenon that includes: a set of sociocultural and linguistic knowledge, skills and abilities in using foreign language tools depending on the social and role situations of professional activity; cognitive and activity components, ensuring the unity of the communicative and professional culture of a specialist; cognitive, communicative and integrative functions of communication. (Лозинська, Курах, & Депчинська, 2022).

According to B. Chernyavsky, the structure of foreign language competence of future specialists combines: "a motivational component, which, in addition to motivation itself, also includes value-based and professionally significant personal qualities; linguistic competence, which manifests itself in a range of established foreign language knowledge as a special kind of knowledge that is a means of activating consciousness and its verbal expression in the process of forming thoughts and speech in a foreign language; speech competence, which involves the formation of foreign language skills, which are a complex of cognitive actions aimed at solving specific tasks based on the formed knowledge of foreign language activity." (Чернявський, 2021, с. 85-86).

Literature Review. The problem of forming and developing motivation among learners to acquire foreign language communicative and speech competence is currently attracting considerable interest among researchers.

For example, V. Bosa defines the linguistic competence of future foreign language teachers as ‘a combination of foreign language knowledge, linguistic skills and abilities, and the use of a foreign language in conjunction with a strong motivation to master professional disciplines.’ (Боса, 2018, с. 7).

Moreover, as the researcher rightly points out, "the development of language competence in future foreign language teachers in domestic pedagogical science and practice is of great social importance today in connection with Ukraine's integration into the world community, socio-cultural changes in Ukrainian society, the increasing openness of domestic culture, and the possibility of communicative interpenetration and interaction between different cultures both within our country and beyond its borders." (Боса, 2018, с. 1).

L. Berezovska believes that the following pedagogical conditions contribute to the formation of communicative and speech competence of future specialists: "integration of linguistic disciplines and professional disciplines in the process of forming communicative and speech competence of future social workers in higher education institutions; positive motivation of students to develop professional communicative and speech competence; active independent and practical activities aimed at developing professionally oriented speech." (Березовська, 2019, с. 22).

The need to stimulate young people's interest in improving their speech is affirmed, in particular, by V. Bosa (Боса, 2018, с. 13). . We agree with L. Berezovska, who believes that positive motivation of students to develop professional, communicative and speech competence is an important condition that contributes to the development of communicative and speech competence of future specialists (Березовська, 2019, с. 22). In other words, the need to develop appropriate motivation among students is indisputable.

Research Aims and Objectives. The study is devoted to the analysis of effective motivational methods for developing foreign language communication and speech competence in future foreign language teachers. The objectives of the study also include the description and analysis of effective techniques and forms of work with students to develop sustainable motivation and a value-based attitude towards foreign language communication and speech competence.

Presentation of the Main Research Material. It should be noted that the definitions of motivation found in scientific literature can be classified as either structural or procedural. In the first case, the motivation of learners to acquire foreign language communicative and speech competence should be viewed as a set of interrelated motivating factors or motives. Therefore, motivation for foreign language communicative and speech competence is determined by the need for this competence, personal goals related to the motivation of learners for foreign language communicative and speech competence, beliefs, personality orientation, etc. According to the second approach, motivation for foreign language communicative and speech competence among future foreign language teachers should be viewed not as a static but as a dynamic formation, as a process in the course of which incentives for activities aimed at improving the level of foreign language communicative and speech competence are formed, and purposeful activity in this regard is maintained. In other words, the latter refers to the dynamism of motivation, the possibility of developing sustainable motivation and a value-based attitude of applicants towards foreign language communicative and speech competence, in particular in the process of studying professional disciplines, which is important in the context of our research. (Гордієнко, 2025, с. 120)

In our research, we proceed from the assumption that motivation for foreign language communicative and speech competence is a system of motives that encourage future foreign language teachers to acquire knowledge and ways of learning, to consciously approach foreign language learning, and to demonstrate cognitive activity in acquiring foreign language communicative It should be noted that the educational

activities of future foreign language teachers aimed at developing foreign language communicative and speech competence are multi-motivated, i.e. driven not by one but by several motives that form a certain hierarchical structure and interact with each other.

At the same time, it should be considered that the motivational attitude of future foreign language teachers towards the formation of their own foreign language communicative and speech competence plays an important organisational role in determining the relevant activities. It gives a general direction to activities aimed at developing foreign language communication and speech competence of a certain focus, determines the end point, sets out a meaningful description of the desired state, i.e., the developed foreign language communicative and speech competence, and, accordingly, mobilises the energy resources of the applicants to achieve it.

There are various ways to develop appropriate motivation in future foreign language teachers, one of which is contextual learning. This is a type of learning in which the entire system of didactic forms, methods and means is used to model the subject and social content of the future professional activity of a foreign language teacher, and the acquisition of abstract knowledge is linked to this activity. To this end, active forms and methods of teaching should be used: analysis of specific situations, solving professional tasks, problem-solving methods, business and role-playing games, solving practical tasks, etc. The main thing is that all these forms and methods should, to one degree or another, represent the real features of the future profession, then the learning activity acquires personal meaning for the student, since it shows signs of the future profession and creates real opportunities for the transition from cognitive motivation to professional motivation. In this case, the main motivational load is placed on the professional motive – the desire to prepare as well as possible for the future independent activity of a foreign language teacher, in which foreign language communicative and speech competence plays a prominent role. (Гордієнко, 2025, с. 121)

However, since it is most expedient for future foreign language teachers to analyse specific professional situations, solve professional problems, conduct business and role-playing games, and solve practical tasks while studying professional disciplines, these disciplines were taken as a basis when formulating (and implementing) the first organisational and pedagogical condition. However, it should be noted that other disciplines, such as those in the psychological and pedagogical cycle, are also capable of influencing, to a greater or lesser extent, the development of students' motivation and value-based attitude towards foreign language communicative and speech competence.

It is well known that the formation of any motivation, in particular motivation to develop one's own foreign language communication and speech competence, involves the transformation of existing personal motivations (which may be fragmented, impulsive, unstable, dependent only on external stimuli or unconscious) into a mature and stable motivational sphere. To this end, during our classes with future foreign language teachers, we followed this sequence of actions: first, we actualised existing

motivational manifestations related to foreign language communication and speech competence: instead of suppressing them, it is important to support and reinforce already formed motives.

It is worth trying to create conditions for the formation of new motives related to foreign language communication and speech competence, promoting the development of stability, awareness and effectiveness of new motives. At the same time, work should be done to correct deficiencies in the motivational attitudes of future foreign language teachers: changing their internal attitude (which may be neutral or negative) both to their current opportunities for foreign language communication and speech competence and to the prospects for further development of this quality for future professional activity, which contributed to the formation of the need for foreign language communicative and speech competence; awareness of the need for professional communication skills in a foreign language; the formation of value orientations regarding the acquisition of foreign language communicative and speech competence; awareness of the value of foreign language communicative and speech competence for future professional activities; motivation to develop one's own foreign language communicative and speech competence, as well as the development of professional orientation and self-improvement.

One of the techniques we suggest using to develop motivation is ensuring positive interdependence between students when organising group work. As is well known, positive interdependence between group members is a key condition for the formation of motivation for learning activities (in this case, aimed at the formation of foreign language communication and speech competence) of students in the process of group work (Ihnatova, 2024). It arises when the success of the group depends on the effective work of each of its members. In particular, we used the following technique: each student received a grade, which was determined as the overall result of the group, calculated as the sum of individual grades, which stimulated both individual and joint activity. In such conditions, it was beneficial for students to cooperate, supporting each other in the educational process.

For example, when studying the topics ‘Means of Communication’, ‘Quality of Communication’, ‘Culture of Communication’, students can be given tasks that require active group interaction in solving various pedagogical situations. Such tasks require the identification of certain indicators of foreign language communicative and speech competence. At the initial stage of performing such tasks, students may experience difficulties, as they may lack sufficient motivation to develop their foreign language communication and speech competence, focus on self-improvement, practical speech skills and abilities, the ability to use a foreign language adequately and correctly in practice (to express thoughts, intentions, etc.), as well as the ability to apply speech knowledge in practice in the process of solving professional tasks and the ability to solve communicative tasks in the field of interpersonal interaction (Ihnatova, 2025).

Effective groups are characterised by the fact that their members not only accept the task of working together, but also feel an inner need to do so. They consciously and actively cooperate, focusing on a common goal – ensuring effective learning for all

participants. The common goal becomes an additional motivating factor, shaping students' responsibility for their own success as well as for the results of their peers and the group as a whole. The success of each individual is perceived as a shared victory, and the failure of one is perceived as a shared problem, which contributes to better learning outcomes compared to individual work. Students not only exchange information, but also provide mutual support, motivate each other and actively contribute to the achievement of common success. Such cooperation helps to accomplish didactic tasks, develops mutual trust and care, creating an atmosphere of sincere and trusting relationships.

The use of the method of duoethnographic dialogues in the study of foreign languages was proposed by J. Norris, R. Sawyer, D. Lund. The essence of the method is that two students, working in tandem, reflect, critically evaluate and even question various mentioned stories, events, interesting facts from their own biography, memories of which are inspired by the declared topic of the class. At the same time, it is important that the participants in the dialogue differ significantly in terms of worldview, life interests, cultural background, place of residence, etc. Duoethnographic dialogues are based on the use of qualitative methods of sociological research and consist of a combination of stories (important for improving speaking skills when learning foreign languages) and biographies (important in view of modern trends of personalized teaching in foreign language didactics). They can cover almost all aspects of students' lives (Norris et al.,2012)

For example, if the topic of the lesson is "British Universities", then before presenting your own story or showing a film on the given topic, the teacher asks students to discuss Great Britain in pairs, preferably with reference to their own biographies. Such conversations may refer to personal impressions of the country that arose as a result of tourist or educational trips, reading books, newspapers, magazines, watching feature (documentary) films, associations, interesting facts that students learned about from their own experience or from other people. Students can go further, reflecting on the questions, why the topic of the discussion is British universities, whether they consider it useful to study the educational traditions of other countries, whether it is at all possible to qualitatively get acquainted with the features of the British higher education system remotely (talking about it), whether it is necessary for this to have a personal experience of being in the system, etc. Duo-ethnographic dialogues are usually recorded on mobile cameras (recorders), which greatly simplifies further transcription. Watching (listening to) recordings the student gets an idea of his own beliefs and his partner's point of view regarding the discussed topic, compares the amount of available knowledge (how many and which British universities are known to him and his partner), thinks about the likely origin of the expressed views (for example, in the student's family, they believe that Britain is worth visiting only for shopping, entertainment or sporting events, and not for museums, theatres, cathedrals, educational institutions), makes predictive assumptions (e.g. identifies gaps in general knowledge that should be filled in the future). (Gromov I. et al.,2022)

In our opinion, one of the most effective ways to work with students to build lasting motivation and a positive attitude towards foreign language communication and speaking skills is to get them involved in different speaking clubs.

An example of such work is participation in the Peace Corps project in Ukraine in the area of youth development. In general, this youth development programme aims to help Ukrainian students successfully integrate into adult life by providing them with the necessary tools for a healthy, productive and active civic life. Currently, the Peace Corps is implementing this mission through Virtual Service Pilot — short-term projects lasting 12–18 weeks. The programme's partners include schools, vocational colleges, youth centres, extracurricular institutions, and non-governmental organisations. One of the key components of the programme is conversation clubs, which are held weekly in the form of Zoom meetings. We were particularly interested in these conversation clubs, as they provided future foreign language teachers with significant opportunities for development in the process of communicating with native speakers of foreign languages. It should be noted that the topics of these meetings are related to setting life goals for young people in Ukraine. A Peace Corps volunteer who was actively involved in the project invited interesting and successful people to talk to Ukrainian students. The American guests shared their experiences of achieving success, inspiring and motivating young people. These meetings provide young people with a unique opportunity not only to improve their live communication skills with native speakers and develop the career competencies necessary for building a successful professional career, but also, as the results of the study have shown, to a large extent contribute to the formation of foreign language communication and speech competence of future foreign language teachers, as we have noticed significant qualitative changes in the formation of such indicators of the studied quality as the need for foreign language communication and speech competence; awareness of the need for professional communication skills in a foreign language; the presence of value orientations regarding the acquisition of foreign language communication and speech competence; awareness of the value of foreign language communication and speech competence for future professional activity; motivation to develop one's own foreign language communication and speech competence; students have improved their practical speech skills and abilities; they began to use the foreign language more adequately and correctly in practice (to express thoughts, intentions, etc.), demonstrating the ability to apply speech knowledge in the process of solving professional tasks; they began to demonstrate a greater ability to solve communicative tasks in the field of interpersonal interaction. In addition, their interactive skills (the ability to cooperate, interact with students and colleagues in the process of oral and written communication), their ability to self-develop in terms of foreign language acquisition, and their convictive skills (confidence, determination, ability to convince students of the need to learn a foreign language), perseverance, purposefulness, etc.

Conclusions. Thus, in our opinion, a general life attitude focused not only on learning a foreign language but also on developing foreign language communication skills should become a key regulator of the behaviour and activities of future foreign

language teachers. The content of the teaching material plays an important role in shaping such values, as it helps to orient future specialists towards foreign language communication and speech competence. The gradual inclusion of complex individually and professionally significant situations allows enriching the experience of future foreign language teachers, forming in them a value-based attitude towards themselves, their chosen profession, and foreign language communication and speech competence as an important component of their overall professional competence. Therefore, the formation of stable motivation and a value-based attitude of students towards foreign language communicative and speech competence in the process of studying professional disciplines is one of the important organisational and pedagogical conditions for the formation of foreign language communicative and speech competence of future foreign language teachers.

REFERENCES

1. Березовська, Л. І.. (2019). Комунікативно-мовленнєва компетентність як складник процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка.* 1(126). Одеса, http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3995/1/7.pdf
2. Боса, В. П. (2018). *Формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир. 22.
3. Гордієнко, Ю. А. (2025). Формування іншомовної комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних коледжах: дисертація.
4. Громов Є.В., Коломієць А.М., Гордієнко Ю.А., Жовнич О.В. Досвід польських освітян щодо мотивації студентів до вивчення іноземних мов засобами дистанційного навчання в умовах пандемічних обмежень. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. №60. С. 375-387. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-375-387
5. Ігнатова О. М. (2025). Комунікація як основа міжкультурного порозуміння у сучасному середовищі. Інновації та передові технології.. № 6 (46). С. 972-982. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6(46)-972-982
6. Лозинська, Л. Ф., Курах, Н. П., & Депчинська І. А. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки», 1, 245–252. https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.1.38
7. Чернявський, Б. Р. (2021). *Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Запорізький національний університет. Запоріжжя. 260.
8. Gromov I.V., Hordiienko Y.A., Knysh T.V., Hnatiuk N.Y., & Hubina A.M. (2023). Foreign Language Training of Eastern European Humanitarian Colleges Students Using Content and Language Integrated Learning (CLIL) Method. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 67. 104-111. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-104-111
9. Gromov Ievgen, Hordiienko Yulia, Suprun Maiia, Falshtynska Julia. Creating a Motivational Context for Foreign Language Training of Students at Humanitarian Colleges in Eastern Europe. Comparative Professional Pedagogy. 2022, Vol. 12(2), P. 24-34. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(2)-3
10. Ihnatova O., Drobakha-Simonova L., Matiiuk D. (2024). The Students' Experience of Intercultural Communication. *New Educational Review*. Vol. 72. PP. 49-65. DOI : https://doi.org/10.15804/tner.2024.75.1.07

11. Norris,J., Sawyer,R., & Lund,D. (2012). Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research. Ondon:Left Coast Press
12. Ryan R. M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. N. Y.: The Guilford Press, 2017. 756 p.

УДК 37.042-056.3:929
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-49-55

Дар'я Пилипишина, *аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти*
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0002-7105-9910
dasha.p@vspu.edu.ua

НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ: АНАЛІЗ ПРИНЦИПІВ РЕНАТИ ТА ДЖЕФРІ КЕЙН

Анотація. У сучасному технологічному та насиченому медіа світі традиційні підходи до викладання поступово втрачають ефективність. Навчання, побудоване з урахуванням принципів роботи мозку, є більш дієвим, оскільки воно спирається на природні механізми засвоєння інформації та сприяє активному залученню учнів. Проте ці принципи, сформульовані на ранніх етапах дослідження, часто неправильно інтерпретують, що призводить до поширення хибних навчальних теорій, які перешкоджають підвищенню ефективності освіти. Це дослідження має на меті проаналізувати всі 12 принципів, щоб уточнити їхні сучасні трактування та спростувати найбільш поширені хибні твердження. Встановлено, що неправильне трактування окремих принципів сприяє появі й застосуванню нейроміфів в освітній площині, зокрема, щодо стилів навчання, домінування однієї півкулі мозку та теорії множинного інтелекту.
Ключові слова: нейропедагогіка; нейроміфи; принципи навчання; аналіз принципів; навчання

Daria Pylypyshyna, *A Postgraduate Student of the Department of Digital Technologies and Vocational Education*
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-7105-9910
dasha.p@vspu.edu.ua

NEUROPEDAGOGICAL APPROACH IN EDUCATION: ANALYSIS OF RENATA AND GEOFFREY CAINE'S PRINCIPLES

Abstract. In today's technologically advanced and media-saturated world, traditional teaching approaches are gradually losing their effectiveness. Learning based on principles of brain functioning is more effective, as it relies on natural mechanisms of information processing and promotes active student engagement. However, these principles, formulated at early stages of research, are often misinterpreted, which leads to the spread of flawed educational theories that hinder improvements in educational effectiveness. This study aims to analyze all 12 principles in order to clarify their current interpretations and refute the most widespread misconceptions. It has been established that the misinterpretation of certain principles contributes to the emergence and application of neuromyths in education, particularly those related to learning styles, hemispheric dominance, and the theory of multiple intelligences.
Key words: neuroeducation; neuromyths; principles of learning; analysis of principles; learning

Актуальність. Педагоги стверджують, що сучасне покоління має помітну різницю у підході до навчання у порівнянні з попередніми. Сьогодні учні мають коротшу концентрацію уваги. Причиною є розвиток технологій та насиченість

медіа у середовищі у якому постійно вони перебувають (Sousa, 2022). В Опитування Common Sense: медіаспоживання дітей та підлітків (англ. The common sense census: media use by tweens and teens) (2021) учні віком від 13 до 18 років використовували медіа понад вісім годин на день. Таке ж дослідження проводилося у 2015 та 2019 роках. У період з 2019 по 2021 рік загальний час щоденного використання екранних медіа зріс на 49 хвилин (з 7:22 до 8:39) на день. Для порівняння, з 2015 по 2019 рік цей показник збільшився в середньому лише на вісім хвилин на день. Технології стали домінуючим фактором у їхньому житті, а завдяки нейропластичності організація мозку дитини перебудовується, щоб адаптуватися до інтенсивного стимулюючого середовища. Тому виникає необхідність у пошуку нового підходу, який задовольняв би потреби сучасного учня. Використання підходу до навчання, заснованого на принципах роботи мозку сформованих Р. і Дж. Кейн може ефективно повпливати на організацію освітнього середовища.

Постановка проблеми. У педагогічній теорії та практиці досі існують суттєві неточності та розбіжності в трактуванні принципів, що знижують ефективність їхнього застосування. Це призводить до хибної організації освітнього середовища, яке не повною мірою відповідає унікальним потребам сучасного учня.

Метою статті є проаналізувати усі 12 принципів з метою уточнення наявних трактувань, усунення накопичених протягом років неточностей, спростування найбільш поширених нейроміфів.

Аналіз досліджень і публікацій. Поштовхом до появи принципів навчання, заснованого на особливостях роботи мозку у 80–90-х роках минулого століття став розвиток технологій, що дав можливості вивчати особливості функціонування мозку. Вони дозволили дослідникам спостерігати його активність під час навчання, визначати оптимальні умови засвоєння знань та розробляти педагогічні підходи, що відповідають природним когнітивним і емоційним процесам учнів. Одними з перших хто сформулював принципи навчання, заснованого на особливостях роботи мозку (англ. brain-based learning) були Рената і Джеффрі Кейн (1990). Вони систематизували знання про те, як мозок сприймає та обробляє інформацію у 12 основних принципах, які стали фундаментальною основою для формування педагогічних стратегій, які відповідають природним когнітивним процесам людини. Пізніше, низка дослідників у сфері нейропедагогіки Е. Дженсен, Д. Суза, М. Хардіман та ін. відіграли ключову ролі у популяризації принципів та розробили практичні стратегії та методи їх впровадження у навчальну площину.

Ефективність принципів була підтверджена на різних освітніх рівнях. Дослідження А. Вілсона, Дж. Раманаіра, С. Ретгінасамі (2023) та М. Хагігі (2013) у загальноосвітніх школах та коледжах засвідчили, що впровадження цих засад позитивно впливає на залучення учнів, запам'ятовування інформації, змістовність навчання та академічну успішність. Водночас, Б. Чоудхурі (2020), С. Тюфекчі та М. Демірел (2009), застосовуючи цей підхід у вищих навчальних

закладах, виявили, що він сприяє ефективному навчальному процесу та покращує ставлення студентів до дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

1. Мозок є паралельним процесором. Мозок одночасно виконує декілька функцій та обробляє інформацію паралельно, а не послідовно. Тому для ефективного навчання необхідно залучати кілька каналів сприйняття та використовувати різноманітні типи завдань, що сприяють формуванню багатосторонніх нейронних зв'язків і глибшому засвоєнню матеріалу.

Для вірного трактування та застосування першого принципу у навчанні необхідно розмежовувати поняття багатозадачність (англ. multitasking) та переключення між задачами (англ. task switching). Ми можемо одночасно виконувати дві дії, які не мають відчутного когнітивного навантаження, наприклад, ходити та жувати жуйку. Проте мозок не здатний одночасно виконувати два когнітивні процеси. Наша генетична схильність до виживання змушує мозок зосереджуватися лише на одному об'єкті одночасно, щоб визначити, чи становить він загрозу. Те, що ми називаємо багатозадачністю, насправді є переключення між задачами (англ. task switching). Це відбувається коли ми з об'єкту А зміщуємо нашу увагу на об'єкт Б. Але, кожного разу, при зміні фокусу відбувається значна когнітивна втрата (Sousa, 2022).

Як вже було зазначено, інформація найкраще запам'ятовується коли педагог залучає якомога більше каналів сприйняття, а не надає перевагу лише одному з них. Проте, досі існує твердження, що кожна людина має свій стиль навчання (слуховий, візуальний або кінестетичний). Воно найбільш поширене серед вчителів, викладачів вищих навчальних закладів та студентів. Насправді, сьогодні відсутні будь-які емпіричні докази на користь такого навчання. А організація освітнього процесу у такому випадку буде малоефективна (Torrijos-Muelas et al 2021).

2. Навчання залучає всю фізіологічну систему організму. В основі цього принципу лежить той факт, що тіло, мозок і розум функціонують як єдина система. Будь-що, що впливає на фізіологічне функціонування, наприклад, харчування, сон, фізичне навантаження або стрес, впливає на академічну успішність. Тому для ефективного навчання необхідно створювати умови, які підтримують фізичне та емоційне благополуччя учнів, мінімізацію стресу та баланс між активністю і відпочинком.

3. Пошук сенсу є вродженим. Потреба надавати сенс усьому, що відбувається, є невід'ємною складовою функціонування людського мозку.

4. Пошук сенсу здійснюється шляхом виявлення закономірностей (patterning). Під час сприймання та обробки нової інформації мозок активно шукає зв'язки з уже наявними знаннями, щоб надати матеріалу сенсу та забезпечити його довготривале запам'ятовування. Тому педагоги не повинні обмежуватися подачею ізольованих фактів, а мають організовувати навчальний матеріал так, щоб студенти могли інтегрувати його у власний досвід, виявляти

закономірності та встановлювати зв’язок з особистими інтересами й навчальними цілями.

Д. Суза (2022) стверджує, що учень краще засвоїть матеріал, якщо він має для нього сенс і значення. Тому він пропонує спиратися на два питання під час планування занять: 1) Чи є у навчальному матеріалі сенс? 2) Чи має навчальний матеріал значення? Під сенсом Д. Суза має на увазі зв’язок нової інформації з тим, що учень вже знає. Під значенням - актуальність. Воно є індивідуальним і залежить від особистого досвіду. Той самий матеріал може мати велике значення для одного учня і взагалі не мати його для іншого. Питання на кшталт «Навіщо мені це потрібно знати?» або «Коли я це колись використаю?» свідчать про те, що учень не сприйняв навчання як значуще.

5. Емоції є важливими для виявлення закономірностей (англ. patterning). Процес формування закономірностей у мозку найбільш ефективний, коли нова інформація має емоційне забарвлення. Емоційна залученість учня підвищує увагу, активує мотивацію та сприяє консолідації пам’яті (Caine & Caine, 1990). Сильні емоційні переживання також мають високу ймовірність тривалого збереження в пам’яті. Людина, як правило, краще запам’ятовуємо найкращі та найгірші події, що з нею траплялися (Sousa, 2022).

6. Кожен мозок одночасно сприймає частини та ціле. У людини обидві півкулі мозку функціонують у тісній взаємодії, незалежно від того, чи йдеться про роботу з математикою чи мистецтвом. Для ефективного навчання педагоги повинні враховувати одночасну діяльність двох способів обробки: аналізу, що передбачає розкладання інформації на частини, та синтезу, що забезпечує сприйняття матеріалу як цілого. Наприклад, у процесі вивчення іноземної мови лексика і граматика не повинні розглядатися ізольовано, а інтегруватися у мовленнєвий контекст через читання, письмо або усне мовлення, що сприяє формуванню більш глибоких і тривалих нейронних зв’язків.

7. Навчання охоплює як зосереджену, так і периферійну увагу. Мозок поглинає інформацію як із фокусу уваги, так і з периферійного сприймання, тому контекст навчання відіграє важливу роль у засвоєнні матеріалу. Температура аудиторії чи рівень шуму, наявність зображень на стінах, а також поведінка педагога, його емоційний стан і темп мовлення, істотно впливають на ефективність освітнього процесу. Тому створення сприятливого навчального середовища є важливою передумовою успішного навчання та оптимальної концентрації учнів.

8. Навчання завжди охоплює як свідомі, так і несвідомі процеси. Оскільки периферійно сприйнята інформація надходить у мозок підсвідомо, вона потребує активного когнітивного опрацювання для перетворення на стійке знання. Відтак, заняття повинні передбачати форми діяльності, що спонукають студентів до активного опрацювання навчального матеріалу.

9. Ми маємо два типи пам'яті: систему візуально-просторової пам'яті та набір систем для механічного заучування. Людський мозок має природну систему візуально-просторової пам'яті, яка забезпечує запам'ятовування

інформації без значних свідомих зусиль. Протилежністю їй є набір систем механічного заучування, призначених для зберігання відносно не пов'язаної інформації. Чим більше навчальний матеріал відокремлений від попередніх знань і реального досвіду, тим більше людина залежить від механічного запам'ятовування. Надмірний акцент на зазубрюванні не сприяє засвоєнню знань, тому є неефективним в освітньому процесі.

10. Мозок найкраще розуміє і запам'ятовує, коли факти та навички вбудовані у природну візуально-просторову пам'ять. Десятий принцип є найбільш комплексним, оскільки включає у себе всі попередні. Як уже зазначалося, мозок людини не зберігає інформацію, яка не має сенсу, значення або не викликає емоційної реакції. Тому навчальна діяльність повинна бути максимально наближена до реального життя. Використання інтерактивних методів навчання таких, як дискусії, кейс-методи, рольові ігри, дебати, метод проєктів, форум-театри є ефективними оскільки, тоді викладач і студенти перебуваються у діалозі та спільно розв’язують практичні завдання (Ігнатова, 2025).

11. Навчання посилюється викликом і пригнічується загрозою. Мозок навчається найкраще, коли завдання стимулюють, але не перевантажують, а середовище є безпечним і сприятливим для навчання. Занадто легкі завдання знижують інтерес, а загроза чи стрес пригнічують когнітивні функції.

12. Кожен мозок унікальний. Хоча всі люди володіють однаковим набором систем, включно з сенсорними органами та базовими емоціями, їхня інтеграція відбувається по-різному в кожному мозку. Крім того, оскільки процес навчання змінює структуру мозку, чим більше ми навчаємося, тим більш унікальними ми стаємо. З огляду на це, освітній процес повинен бути багатогранним і адаптованим до індивідуальних особливостей учнів (Caine & Caine, 1990, Harden & Jones, 2022).

Використання принципів має експериментально підтверджено позитивні результати. Низка дослідників стверджують, що таке навчання є більш змістовним та заохочує учнів до активної участі на заняттях, сприяє розвитку впевненості, мотивації та нестандартного мислення, покращує здатність запам’ятовувати навчальний матеріал (Kandasamy et al, 2022, Вілсон et al, 2023, Хагігі, 2013).

Аналіз результатів опитування вчителів, проведеного Ф. Каялар і Т. Ари (2016), які постійно використовують принципи навчання, що ґрунтується на знаннях про роботу мозку під час планування та проведення занять демонструють сприятливий вплив цих принципів на ефективність навчального процесу та увагу учнів. Дослідники також підкреслюють важливість обізнаності вчителів щодо цих принципів, оскільки вона є важливою для впровадження науково обґрунтованих навчальних підходів та спростуванням нейроміфів (помилкових уявлень про роботу мозку), наприклад, про стилі навчання, домінування однієї з півкуль мозку, інтерпретування теорії множинного інтелекту (Torrijos-Muelas et al 2021).

У своєму дослідженні М. Торріхос-Муелас, С. Гонсалес-Вільйора, А. Бодоке-Осма (2021) стверджують, що найбільш поширеними причинами появи помилкових тверджень є брак наукових знань, комунікативний розрив між науковцями та педагогами, а також низька якість джерел інформації або неправильний переклад іноземної літератури.

Висновки. Метою дослідження був аналіз 12 принципів навчання, заснованого на особливостях роботи мозку для уточнення їхніх трактувань та підтвердження ефективності. Було встановлено, що некоректна інтерпретація деяких фундаментальних принципів є основною причиною поширення в освітній площині нейроміфів, які гальмують прогрес та знижують реальну ефективність навчання. Аналіз продемонстрував, що використання знань з нейропедагогіки в освітньому процесі дійсно сприяє ефективному навчанню і є дієвим як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах. Це підтверджує, що орієнтація на природні механізми засвоєння інформації та активне залучення учнів є більш дієвою, ніж традиційні підходи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ігнатова О. (2025) Роль інтерактивних методів у підготовці педагогів до міжкультурної комунікації. Journal of Cross-Cultural Education, 6(1), 7-13. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-7-13

2. Caine R. N., Caine G. (1990) Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching. Educational Leadership, 48, 66-70.

3. Chowdhury B. R. (2020) Implementing Brain-Targeted Teaching Model to Enhance English Language Teaching and Learning Process. The English Teacher, 49(3), 89-104.

4. Haghighi M. (2013) The Effect of Brain- Based Learning on Iranian EFL Learners' Achievement and Retention Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70, 508-516.

5. Harden V., Jones V. N. (2022) Applying the Principles of Brain-Based Learning in Social Work Education. Advances in Social Work, 22(1), 145-162.

6. Kandasamy K., Ibrahim N. A., Jaafar H., Hanafi Zaid Y. (2021). Enhancing Vocabulary Acquisition and Retention Through the Brain-Based Learning Strategies. AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy, 9(2), 26-42. https://doi.org/10.37134/ajelp.vol9.2.3.2021

7. Kayalar F., Arı T.G. (2016) The views of language teachers over the strategies of brain based learning and teaching for successful classroom environment. URL: https://www.researchgate.net/publication/309286190 (Accessed: 25.11.2025)

8. Sousa D.A. How the brain learns? Thousand Oaks, 2022, 400.

9. The common sense census: media use by tweens and teens (2021). URL: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf (Accessed: 25.11.2025)

10. Torrijos-Muelas M., González-Víllora S., Bodoque-Osma A.R. (2021) The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. Frontiers in Psychology,11, 1-18.

11. Tüfekçia S., Demirelb M. (2009) The effect of brain based learning on achievement, retention, attitude and learning process. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 1782-1791.

12. Wilson A., Ramanair J., Rethinasamy S. (2023) English as a second language (ESL) teacher brain-based learning classroom practices and perceptions in Malaysian schools. Social Sciences & Humanities Open, 8. URL: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100682 (Accessed: 25.11.2025)

УДК 373.5.016:811.111'36
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-55-64

Alla Lisnychenko, *Ph.D.(Pedagogy),*
Associate Professor of English Language and
Methodology of Teaching Department of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4033-0453
Scopus-AuthorID: 59252802900
alla.lisnychenko@gmail.com

Karyna Ruda, *Master student of*
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University
karinaruda03@gmail.com

GRAMMATICAL COMPETENCE FORMATION IN SENIOR PUPILS: AN INDUCTIVE APPROACH

The purpose of the article is to study the potential of the inductive approach in primary grammar, the stages of application of this approach and the development of its practical implementation. The following methods were used for the theoretical processing of the material: critical analysis of psychological and pedagogical literature and different points of view on the problem under study, study and generalisation of the best educational experience of using the inductive approach in teaching grammar. The scientific novelty of the work lies in the detailed description of the stages of implementation of the inductive approach and the description of a fragment of a set of exercises for the formation of grammatical competence using the inductive approach, which can be used in general secondary education institutions. The research analyses the key advantages and potential difficulties of the inductive approach. It is noted that induction promotes the development of students' autonomy, their research activities and improves the quality of long-term memorisation of grammatical rules. At the same time, the use of the inductive approach in teaching grammar requires time, high teacher qualification and may be less effective for beginners and in explaining complex grammatical phenomena. This suggests the need for a flexible combination of inductive and deductive elements depending on the learning objectives and learners' characteristics of the students. The article outlines in detail a step-by-step model of developing foreign language grammar skills based on the inductive approach. Four key stages are identified: Noticing, comprehension and formulation of grammatical rules (Rule Formation), training and automation (Automation), and application in speech (Transfer). The article presents a fragment of a set of exercises for the development of grammatical competence using the inductive approach. The authors conclude that the inductive approach is a promising strategy in teaching foreign language grammar to high school students, which can ensure not only students' literacy and grammatical correctness of their speech, but also the development of key analytical skills and communication skills.

Key words: guided discovery technique; comprehension; independent formulation of grammatical rules; communicative-activity approach.

Алла Лісниченко, *кандидат педагогічних наук,*
доцент кафедри англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4033-0453
Scopus-AuthorID: 59252802900
alla.lisnychenko@gmail.com

Карина Руда, *магістр факультету іноземних мов*
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ: ІНДУКТИВНИЙ ПІДХІД

Метою статті є вивчення потенційних можливостей індуктивного підходу у начальні граматики, етапності застосування даного підходу та розробці його практичного втілення. Для теоретичного опрацювання матеріалу були використані такі методи: критичний аналіз психолого-педагогічної літератури та різних точок зору на досліджувану проблему, вивчення й узагальнення передового освітнього досвіду застосування індуктивного підходу у навчанні граматики. Наукова новизна роботи полягає у детальній характеристиці етапів реалізації індуктивного підходу та описі фрагменту комплексу вправ для формування граматичної компетентності із застосуванням індуктивного підходу, які можуть знайти своє практичне застосування закладів загальної середньої освіти. У ході наукового дослідження проаналізовано ключові переваги та потенційні складнощі індуктивного підходу. Відзначено, що індукція сприяє розвитку автономії учнів, їхній дослідницькій діяльності та підвищує якість довготривалого запам'ятовування граматичних правил. Водночас, застосування індуктивного підходу у навчанні граматики потребує часу, високої кваліфікації вчителя та може бути менш ефективним для початківців та при поясненні складних граматичних явищ. Це свідчить про необхідність гнучкого поєднання індуктивних та дедуктивних елементів залежно від навчальних цілей та особливостей учнів. Детально окреслено поетапну модель формування іншомовних граматичних навичок на основі індуктивного підходу. Визначено чотири ключові етапи: ознайомлення (Noticing), осмислення та формулювання граматичного правила (RuleFormation), тренування та автоматизація (Automation), а також застосування у мовленні (Transfer). Наведено фрагмент комплексу вправ для формування граматичної компетентності із застосуванням індуктивного підходу. Автори роблять висновок, що індуктивний підхід є перспективною стратегією у навчанні іншомовної граматики старшокласників, здатною забезпечити не лише грамотність учнів, граматичну коректність їх мовлення, а й розвиток ключових аналітичних навичок та комунікативних умінь.

Ключові слова: техніка керованого відкриття; осмислення; самостійне формулювання граматичних правил; комунікативно-діяльнісний підхід.

Relevence. One of the components of foreign language communicative competence is grammatical competence, which ensures the accuracy and logical consistency of linguistic presentation of statements. An insufficient level of grammatical training can make it difficult to achieve the communicative goal, lead to errors in speech and negatively affect intercultural understanding. The relevance of the study of the inductive approach to teaching grammar to senior pupils is due to the need to improve methods and approaches to the formation of grammatical competence, adaptation to the needs of the modern educational space, which focuses on the development of students' skills important for life success in the 21st century. The latter include, in particular, the skills of critical thinking, analysing, comparing facts, and drawing conclusions.

Statement of the problem. The needs of the present make scientists pay attention to methods and approaches in teaching that are close to the natural process of language acquisition and encourage students to notice grammatical patterns independently from the context. The inductive approach to teaching grammar meets these characteristics. Despite the fact that researchers have extensively studied the advantages and disadvantages of using the inductive approach compared to the deductive approach to developing students' grammatical competence, applied issues, namely the methodology of implementing the inductive approach and the compilation of a set of exercises for developing grammatical skills based on this approach, are insufficiently developed.

Research analysis. Researchers have revealed the essence of the inductive approach to teaching grammar as one in which students do not receive a ready-made grammatical rule from the teacher but formulate it independently by analysing a number of language examples (Prince, Felder, 2006). Scholars associate this approach with the technique of guided discovery, where the teacher skilfully selects the appropriate context, organises discussions and guides students to derive the rule independently (Fodor, Hnatyk, Gusti, 2025)

S. Thornbury and P. Ur describe induction as "rule-discovery" and note that students who independently "discover" a rule not only remember it better, but also demonstrate significantly higher engagement in learning, autonomy and motivation, which is especially valuable for high school students (Thornbury, 1999; Ur, 2012)

In Ukrainian methodology, this approach is also known as intuitive-conscious or intuitive-imitative, as it involves moving from specific examples to generalisation, from practice to theory (Bigych, Borisko, 2013; Skliarenko, 2011; Yamshynska, Kryukova, Dukhanina, 2023). Thus, induction transforms grammar acquisition from passive memorisation into an active research process.

The purpose of the article is to study the potential capabilities of the inductive approach in the initial process, the stages of its application and to develop a practical implementation of this approach. To achieve the research goal, the following **tasks were set**: 1) to reveal the advantages and difficulties of using the inductive approach in teaching foreign language grammar, 2) to specify the stages of implementing the inductive approach, and 3) to describe a fragment of a set of exercises for developing grammatical competence using the inductive approach.

Summary of the main material. Studies by Ukrainian and foreign scholars point to a number of advantages of the inductive approach. For example, M. Prince and R. Felder note that in the inductive approach, the derivation of rules based on the analysis of examples stimulates active thinking of students (Prince, Felder, 2006).

A study by Benitez-Correa, González-Torres, Ochoa-Guea, and Vargas-Saritama confirmed that the inductive approach promotes deeper learning of grammatical structures. Students who learned inductively were better able to transfer their knowledge to new, atypical situations and demonstrated higher long-term success (Benitez-Correa, Gonzalez-Torres, Ochoa-Cueva, Vargas-Saritama, 20015).

A. Albu'bi in his study of Jordanian students showed that the inductive approach was more effective for students with a higher level of preparation and motivation, which confirms the need to take into account the individual characteristics of students (Albu'bi, 2019).

K. Haight, K. Herron, and S. Cole demonstrated that guided induction provided better results in understanding and active use of grammatical structures in speech among college students in the United States compared to traditional deduction (Haight, Herron, Cole, 2019).

Based on their research, Z. Malla and N. Majeed Abbo demonstrated that the inductive approach promotes better long-term acquisition of grammatical structures and the development of analytical thinking, while the deductive approach provides

faster initial progress. The authors recommend a combination of both approaches, adapting them to the specific audience and learning material (Zubair Malla, Majeed Abbo, 2024).

On the bases of the study, D. Jean and D. Simard concluded that the advantage of one approach or another largely depends on the individual learning styles of the learners and, equally important, on the type of grammar material being taught (Jean, Simard, 2013).

According to M. Carceles, ‘guided discovery’ significantly increases interest in learning, makes lessons interactive and develops important research skills in high school students (Carceles, Maria, 2018).

B. Cynthia and C. Jebastine emphasise that this approach is especially effective for adolescents, as it harmoniously matches their natural cognitive style (Cynthia, Jebastine, 2021)

O. B. Bihych and N. K. Skliarenko argue that the inductive approach is organically combined with the communicative-activity approach. This ensures that grammar is learned not in isolation, but directly in the speech context, effectively preparing students for real-life communication and integrating grammatical knowledge into broader communication skills (Bigich & Borisko, 2013; Skliarenko, 2011).

Despite its many advantages, the inductive approach, like any other methodology, has certain limitations and disadvantages. For example, researchers note that induction usually requires more time to learn the material. This can be a challenge for students with low motivation or a weak language base, for whom this method may be too difficult or less effective (Benitez-Correa, Gonzalez-Torres, Ochoa-Cueva, Vargas-Saritama, 2019).

For complex or highly abstract grammatical phenomena, or those with many exceptions, a purely inductive approach can lead to incorrect or inaccurate rule formulation, especially if the examples are not optimally chosen. In such cases, it is advisable to combine induction with deduction (Carceles, Maria, 2018)

G. Jean and Simard point out that the effectiveness of the inductive approach may depend on the individual learning style of the learners: analytically oriented learners prefer induction, while "practitioners" may be better able to accept the deductive method (Jean, Simard, 2013).

P. Ur and N.K. Skliarenko emphasise that the inductive approach requires high teacher training. The teacher should be able to select relevant material, organise work, guide discussions and anticipate possible difficulties of students. In addition, not all grammatical phenomena lend themselves equally well to inductive analysis, so it is often optimal to use both approaches in combination (Ur, 2012; Skliarenko, 2011)

The development of grammatical competence in high school students is a complex process that requires systematic application and includes gradual complication of tasks and the use of various types of exercises. Modern methodological studies recognise the following stages of grammar skills development as key: acquaintance, comprehension and formulation of the rule, training and automation, and

application in speech (Bigych & Borysko, 2013; Skliarenko, 2011; Zmiievska & Dovhaliuk, 2020).

Let us describe how these stages take place using an inductive approach.

1. The stage of familiarisation with grammatical structure (*Presentation / Noticing*). The aim of the initial stage is not to passively accept a ready-made rule, but to create conditions in which students actively 'discover' linguistic patterns themselves. The teacher offers students material where the new grammatical form is presented in an authentic context. This allows them to see how the rule works, rather than memorising its abstract form. Through observation and analysis, learners independently find patterns of use of the language unit (Bigich & Borisko, 2013; Darussalam & Fahrinawati, 2023).

Typical exercises at this stage focus on active observation and analysis:

- Write out all the sentences from the given text that contain a new grammatical form for further analysis.
- Identify common features in the structure and use of these sentences that lead to initial hypotheses about the rule.
- Answer problematic questions that lead to the independent derivation of the rule: "What do these sentences have in common? What rule can be derived from these examples?" (Larsen-Freeman, 2015).

2. *Understanding and Rule Formation*. After the acquaintance stage, where students have collected and analysed language facts, comes the deep comprehension stage. At this stage, there is a transition from scattered observations to a clear understanding of the grammatical system. Students actively work with the language material: they compare examples and come up with their own hypotheses about the rules. This work is often organised in pairs or small groups, which stimulates lively discussion and mutual learning. The teacher acts only as an assistant, providing minimal assistance and guiding students' thoughts, but never imposing a ready-made solution (Ur, 2012). This approach not only develops analytical and critical thinking, but also builds the skills of independent work with language material, which is extremely important for further learning.

Typical exercises for this stage promote reflection and systematisation of knowledge:

- Create your own rule formulation based on the analysed examples. This can be a table, diagram or textual explanation.
- Compare your own formulated rules with those of your classmates, which allows you to clarify and supplement them.
- Look for exceptional or special cases of rule use, which deepens the understanding of the language system (Thornbury, 1999).

3. The stage of practice and automation (*Practice / Automation*). This stage is an intermediate one between conscious understanding of the rule and its free use in speech. Its goal is to gradually consolidate the grammatical structure and move it from a group of conscious operations to automated skills. The exercises at this stage are

varied and involve a gradual transition from fully controlled (where the choice is limited) to semi-controlled (which allow some variation) (Bigich & Borisko, 2013). It is important that students do not just mechanically perform tasks, but apply the rules they have 'discovered' themselves, understanding their function.

Typical exercises that support automation include:

- Gap-filling exercises that require students to choose the correct form from several options or to complete the sentences themselves.
- Transformation exercises, such as transforming affirmative sentences into negative or interrogative ones, which trains flexibility in the use of structure (Ur, 2012).
- Reproduction of dialogues or short texts with targeted use of the new grammatical structure.
- Find the Error: students correct grammatical errors in the proposed sentences or short texts, which develops their sensitivity to correct speech (Skliarenko, 2011, p. 19).

4. The *Production/Transfer* stage is the final stage in the development of grammatical skills. Its key goal is to ensure that learners use the learnt grammatical structure fluently, spontaneously and correctly in real-life communication situations, both in spoken and written language. At this stage, the focus of learners' attention shifts from the form to the content of the message and the success of the communication in general (Zhong & Wakat, 2023). Tasks should be as authentic as possible and encourage learners to integrate all their acquired language knowledge and skills.

Typical exercises that promote fluency cover a wide range of communication tasks:

- Creating your own dialogues or mini-stories with natural use of the new grammatical structure.
- Role-playing games, where learners are immersed in certain situations and have to apply the target grammar to achieve a communicative goal (Bigich & Borisko, 2013).
- Writing short essays or letters where the learnt grammatical structure is integrated into a coherent text (Skliarenko, 2011).
- Discussions or debates on topical issues that require the active use of targeted structures to express and justify one's opinion (Council of Europe, 2018).
- My Future Profession project: Students prepare and present a project in which they talk about their professional plans, dreams and hopes, actively using future tenses, conditional clauses and modal verbs. This allows for a seamless integration of the learnt grammar into a personally relevant context (Council of Europe, 2018).
- Use of digital tools: Modern online platforms (e.g. Quizlet, LearningApps, British Council resources), interactive maps (iMap) and augmented reality (AR) offer a wide range of interactive games and exercises that allow learners to practice grammatical structures in a fun and dynamic way and receive instant feedback (Godwin-Jones, 2018).

It is also worth emphasising the need to combine the inductive approach with communicative tasks, project activities and the active use of authentic materials (film clips, songs, articles). Such integration meets the modern requirements for the development of foreign language communicative competence, ensuring not only grammatical correctness but also functional relevance of speech (Council of Europe, 2018).

Here is a demonstrative fragment of a set of exercises for teaching the grammatical structure of the Present Perfect using an inductive approach.

Stage 1. Observation and analysis

Exercise 1

Aims: To recognise the grammatical structure of the Present Perfect in the context of a dialogue.

Type: Receptive / Non-communicative.

Instruction 1: "Listen to and read the dialogue. Pay attention to the phrases in bold. What do you think they mean and when are they used?" Then the teacher asks questions:

Instruction 2: "What have you noticed in the sentences in italics? What do these sentences describe?" After discussing students' responses, the teacher focuses on the fact that these are sentences that describe an experience or recent action.

A: "No, Tom. Have you seen the new film yet?"

B: "No, I haven't. But I have read a lot of positive reviews"

A: "I have already watched it. It's fantastic!"

Instructions 3:

1. Which word appears in each of the highlighted sentences?
2. What is the significance of these sentences in the dialogue?
3. How does the form Have you seen differ from I have read?

Exercise 2

Aim: To match a situation with a sentence in the Present Perfect to understand its functional meaning.

Type: Receptive and analytical / conditional communicative

Instructions: "Match the beginning and the end of the sentences. Answer the questions: Why did you connect these parts in such a way? What clues in the second part of the sentence helped you?"

1. She has just finished ...
2. They have bought ...
3. He has never been ...
4. I have lost ...

a. ... my keys. I can't find them.

b. ... a new car.

c. ... her homework. Now she can relax.

d. ... to the USA.

Exercise 3.

Aim: To identify common features in the structure of sentences and formulate a grammatical rule.

Type: Receptive / Non-communicative, analysis.

Instruction 1: "Read the sentences and pay attention to the words in italics. What do they have in common? How is this form constructed?"

Description: Using leading questions, the teacher leads the students to realise that the Present Perfect is formed with the help of the auxiliary verb have/has and the third form of the main verb. Students write the rule in their notebooks.

I *have been to* London.

She *has visited* her grandmother.

They *have bought* a new house.

He *has done* his work.

You *have found* your keys.

Instruction 2: "Answer the questions: What auxiliary verb is used in these sentences?"

1) How does this verb change depending on the person?

2) What is the form of the main verb (been, visited, bought, done, found)?

3) Try to formulate a rule for the formation of the Present Perfect.

Conclusions and Prospects for Further Research. The inductive approach to teaching grammar is an effective approach to the formation of grammatical competence, which promotes the development of learners' autonomy, analytical thinking, research and communication skills, and improves the quality of long-term memorisation of grammatical rules. At the same time, the inductive approach to teaching grammar takes time, requires high teacher qualifications, and may be less effective for beginners or complex grammatical phenomena. This suggests the need for a flexible combination of inductive and deductive elements depending on the learning objectives and learners' characteristics. The development of high school students' grammar skills based on the inductive approach is a structured process that includes the stages of Noticing, comprehension and rule formation, training and automation, and application in speech. This sequence, based on the principles of induction, allows students not only to memorise grammatical rules, but also to identify them on their own, to understand the logic of the language system and to apply them fluently in their speech activities. The use of a variety of exercises adapted to each stage ensures a deep and lasting mastery of grammatical material. The combination of induction with elements of the communicative approach helps to transform grammar learning from a formal process into a meaningful process of learning and using language in real life communication. The study has shown that the inductive approach is a promising strategy in teaching foreign language grammar to high school students, capable of ensuring not only students' literacy, but also the development of key analytical skills and communication abilities. Further prospects for the study lie in the practical implementation of the developed set of exercises for the formation of grammatical competence based on the inductive approach and the analysis of the results obtained.

REFERENCES

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Ільченко О. Г., Ковальчук Н. В., Пилипко О. М., Сас Т. О. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт. 590 с.
2. Змієвська, О. О., Довгалюк, Т. А., Глазунов, М. С., Глазунова, Т. В., Кузьміна, С. А., Лісниченко, А. П., Теклюк, Г. П. (2020). Підготовка шкільного вчителя нового покоління: теоретичні та практичні аспекти : монографія / за ред. Т. В. Глазунової. ВДПУ.. № 1. С. 15–25.
3. Скляренко Н. К. (2011). Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів // *Іноземні мови*. № 1. 15-25.
4. Фодор К.Й., Гнатик К. Б., Густі І.І. (2025). Представлення граматичного матеріалу або самостійне дослідження граматичних правил як два наукових підходи. Наукові інновації та передові технології. №8 (48).. https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/5297
5. Alzu'bi A. M. (2015). Effectiveness of inductive and deductive methods in teaching grammar // *Advances in Language and Literary Studies*.Vol. 6, no. 2. 187–189. URL: https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.6n.2p.187
6.Benitez-Correa C., Gonzalez-Torres P., Ochoa-Cueva C. & Vargas-Saritama A. (2019). A comparison between deductive and inductive approaches for teaching EFL grammar to high school students // *International Journal of Instruction*. Vol. 12, no. 1. 225–236. URL: https://doi.org/10.29333/iji.2019.12115a
7. Carceles A. & Maria I. (2018). Benefits of Guided Discovery Grammar Instruction in the EFL classroom // *Estudios Ingleses*. No. 93 (Abril). 198–203.
8. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2018). Strasbourg : Council of Europe Publishing.
9.Cynthia, B. & Jebastine, C. I. (2021). A Guided Inductive Approach To Teaching Simple Future Tense In English Grammar // *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 17, No. 3. URL: https://jlls.org/index.php/jlls/article/view/4709.
10.**Darussalam A. & Fahrinawati F.** (2023). Improving students' grammar competence through discovery learning for Islamic Education Program // *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATEFL).* Vol. 4, no. 2. 1023–1042. URL: https://doi.org/10.36663/tatefl.v4i2.633
11.Godwin-Jones R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding // Language Learning & Technology. Vol. 22, No. 3. 8–10.
12.Haight C. E., Herron C. & Cole S. P. (2007). The Effects of Deductive and Guided Inductive Instructional Approaches on the Learning of Grammar in the Elementary Foreign Language College Classroom // *Foreign Language Annals*. Vol. 40, no. 2. 288–310. URL: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x
13.Jean G. & Simard D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles // *System*. Vol. 41, no. 4. 1023–1042. URL: https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008
14.Larsen-Freeman D. (2015). Research into practice: grammar learning and teaching // *Language Teaching*. Vol. 48, no. 2. 263–280. URL: https://doi.org/10.1017/s0261444814000408
15.Prince M. J. & Felder R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and the research bases // *Journal of Engineering Education*. 123–138.
16.Thornbury S. *How to Teach Grammar* (1999). Harlow : Pearson Education Ltd.
17.Ur P. (2012). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (2nd ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
18.Yamshynskaya N., Kryukova Y. & Dukhanina N. (2023).The effectiveness of teaching English grammar by using the deductive model and inductive approaches // *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. No. 2 (55). URL: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2023.2.7
19.Zhong X. & Wakat G. (2023). Enhancing grammar proficiency of EFL learners through corpus-integrated lessons. *Ampersand*. 100-139. URL: https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100139
20.Zubair Malla A. & Majeed Abbo N. (2024). Efficiency of deductive and inductive approaches to teaching English grammar // *Journal of University of Raparin*. Vol. 11, no. 3. 283–301. URL: https://doi.org/10.26750/vol(11).no(3).paper12

УДК 37.091.33:004]:81’25
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-64-72

Svitlana Gladio, *PhD (Philology), Associate Professor*
of the German Philology Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID http://orcid.org/0000-0002-6698-524X
Researcher ID http://www.researcherid.com/rid/M-7736-2016
Svitlana.Gladio@vspu.edu.ua

METHODS AND TECHNOLOGIES OF TEACHING TRANSLATION IN DIGITAL EDUCATION

The article embraces a comprehensive study of methods and technologies of teaching translation in the context of digital transformations in modern education. The relevance of the topic results from a growing role of digital tools in the professional activities of translators and the need to update educational programs in accordance with the challenges of the globalized labor market. The paper analyzes the theoretical foundations necessary for the formation of translation competence in the digital environment. In particular, the concept of “translation competence” is clarified and key models of technological training of future translators are outlined. The focus is on methodological approaches that ensure the effective use of digital technologies in teaching, such as blended learning, the project-based model, and other tasks focused on real-life translation problems. The article provides a comparative analysis of traditional and innovative translation training methods, including the use of CAT tools, machine translation systems, post-editing technologies, and artificial intelligence tools. The possibilities of interactive technologies such as VR environments, online platforms, digital enclosures and automated assessment tools are also outlined. The advantages of using digital technologies have been identified, in particular, improving the quality of learning, flexibility of the educational process and motivation of students. The generalized analysis made it possible to develop practical recommendations for integrating digital technologies into translation courses, focused on the formation of relevant professional competencies. The results of the study are aimed at optimizing translation teaching methods and can be used in the training of philologists, translation teachers, and educational program developers.

Keywords: translation competence, digital technologies / digitalization of education, translation training, CAT tools, machine translation. post-editing, artificial intelligence in education, blended learning.

Світлана Гладьо, *кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри германської філології,
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID http://orcid.org/0000-0002-6698-524X
Researcher ID http://www.researcherid.com/rid/M-7736-2016
Svitlana.Gladio@vspu.edu.ua

МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено комплексному дослідженню методів та технологій навчання перекладу в контексті цифрових трансформацій у сучасній освіті. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі цифрових інструментів у професійній діяльності перекладачів та необхідністю оновлення освітніх програм відповідно до викликів глобалізованого ринку праці. У статті аналізуються теоретичні основи формування перекладацької компетентності в цифровому середовищі, зокрема уточнюється поняття «перекладацька компетентність» та окреслюються ключові моделі технологічної підготовки майбутніх перекладачів. Основна увага приділяється методологічним викликам, які мають забезпечити ефективне використання цифрових технологій у навчанні, таких як змішане навчання, колаборативні моделі та завдання, орієнтовані на реальні проблеми перекладу. У

статті наведено порівняльний аналіз традиційних та інноваційних методів навчання перекладу, з урахуванням використання CAT-інструментів, систем машинного перекладу, технологій пост-редагування та інструментів штучного інтелекту. Крім того, окреслено можливості інтерактивних технологій, таких як середовищ віртуальної реальності, онлайн-платформ, цифрових корпусів та автоматизованих інструментів оцінювання. Визначено переваги використання цифрових технологій у освітньому процесі, зокрема, для покращення якості навчання, гнучкості навчального процесу та мотивації студентів. Узагальнений аналіз дозволяє зробити висновок про необхідність інтеграції цифрових технологій у курси перекладу, які мають бути орієнтовані на формування відповідних професійних компетенцій. Результати дослідження спрямовані на оптимізацію методів викладання перекладу та можуть бути використані у підготовці філологів, викладачів перекладу та розробників освітніх програм.

Ключові слова: перекладацька компетенція, цифрові технології / цифровізація освіти, навчання перекладу, CAT-інструменти, машинний переклад, пост-редагування, штучний інтелект в освіті, змішане навчання.

Relevance. The digitalization of education has become a defining trend in the development of modern society, significantly affecting all levels of professional training, including the training of translators. Technological progress, the growing role of artificial intelligence, the spread of CAT tools, machine translation systems, and innovative digital platforms necessitate a rethinking of traditional translation teaching methods. In this perspective, the formation of the ability of future translators to effectively use modern digital tools in their professional activities becomes **relevant and necessary.** Shaping updated skills requires the improvement of the educational content, the implementation of effective and appropriate teaching methods. The long-term perspective of the research is the need to ensure the competitiveness of future translators / specialists in the global labor market.

Problem statement. Although there tends to be a significant amount of research focused on individual methodological aspects of translator training, the issue of integrating digital technologies into translation training still lacks a systematic wholesome analysis. Hence, it is crucial to address several issues: find out which teaching methods are most effective in the digital environment, how the use of technology affects the formation of translation competence, and what pedagogical conditions ensure the successful implementation of digital tools in the educational process.

Research review. Traditional methods of teaching translation were formed within the linguistic paradigm of the second half of the 20th century. Their essence is based on a step-by-step analysis of the text, a focus on equivalence, and normative control of the result. Eugene Nida is claimed to first come up with an idea of dynamic equivalence, according to which a translation should produce the same communicative effect on the recipient of the target text as the original. Unlike formal equivalence, which focuses on preserving the structure and vocabulary of the source text, dynamic/ functional equivalence involves adapting form for the sake of conveying content and impact (Nida, 1964, p. 165). Nida emphasized that translation is primarily a process of intercultural communication, in which clarity and naturalness for the native speaker of the target language have priority (Nida, 1964, p. 24-25). Nida's theory of dynamic equivalence is supported by Peter Newmark's model of communicative translation, which also prioritizes comprehensibility and naturalness for the reader (Newmark,

1988, p. 39). However, P. Newmark contrasts communicative translation with semantic one, prioritizing textual accuracy (Newmark, 1988, p. 45-47). Andre Lefevere emphasizes that translation is a form of rewriting, which is always subject to the ideological and poetic norms of a particular culture (Lefevere, 2016, p. 12), and argues that it is rewriting that shapes the pattern and determines which texts become culturally influential (Lefevere, 1992, p. 14-15). Susan Bassnett also claims that translation studies should consider translation as an intercultural process, not a purely linguistic operation, which always interacts with the literary and cultural system of the target language (Bassnett, 2002, p. 86).

On the other hand, according to Roksolana Zorivchak, the incorrect transmission of realia, defined as condensed units of national and cultural identity, leads to cultural decontextualization of the translated text (Зорівчак, 1989, p. 101). V'acheslav Karaban also assumes that only a high level of terminological accuracy and adherence to genre standardization while translating scientific and technical texts ensures unambiguous perception by specialists and ensures the high quality of technical translation (Карабан, 2004, p. 54). The obvious importance of a balance between accuracy and naturalness for the target audience was pointed out by Olexandr Cherednychenko, who claimed that a translation activity involves a comprehensive interpretation of the text with its stylistic and cultural parameters (Чередниченко, 2003, p. 38).

Thus, traditional methods of translation comprise explanation of rules, transformations, and techniques; dominance of reproductive exercises (sentence translation, sub-sentence translations, error analysis); focus on accuracy, normativity, linguistic correctness and should be considered as a basis for understanding translation as a linguistically and culturally motivated process.

Objectives and main tasks. The article is aimed at a critical analysis of translation teaching methods and technologies in the context of digital education. To achieve the goal the following tasks were set: to compare traditional and innovative methods of translation teaching; assess the impact of digital tools on the development of translation competence; develop recommendations for the effective implementation of digital technologies in training courses. The final outcome is a constructive contribution to the update of translator training techniques, which is targeted at enhancing the quality of professional education within the framework of contemporary information society challenges.

Presentation of the material. While it is true to say that due to the traditional theories a language base is formed, accuracy is developed, and classical transformations are highlighted, the real translation practice in this day and age needs more interaction, use of technological components as well as applicable translation techniques. Innovative methods are grounded on constructivist and socio-cognitive learning models; they integrate digital tools of a professional translator and are focused on the formation of competencies defined, in particular, by the European Translation Network EMT (European Master's in Translation Competence Framework, 2022-2023).

The key innovative translation practices are based on the balance between theoretical postulates of social cognitive theory inferred from a combination of psychology and pedagogy as well as translation didactics.

Albert Bandura, who is considered to be the founder of social cognitive theory, claims that «most human behavior is learned observationally through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviors are performed» (Bandura, 1977, p. 34). According to a social-cognitive approach that involves attention (focusing on the model), memorization (retaining what is seen), performance (the ability to perform an action) and motivation (the conscious desire to act) learning occurs through imitation that depends on observing rewards or punishments called "vicarious reinforcement". Thus, "observational learning" is a process in which a person learns by observing the behavior of specialists as well as becoming aware of which models should be applied to translation since according to social cognitive theory, "human functioning is explained in terms of a model of triadic reciprocal causation." (Bandura, 1986, p. 76). A. Bandura's ideas were supported and further developed by Donald Kiraly who believes that «translator education must shift from transmission of knowledge to collaborative knowledge construction» (Kiraly, 2018, p. 32) – project in which teacher-researchers, student-researchers and student-subjects collaborated on a research project in a working-group format to investigate constructs related to the translator's psychological 'self'. The pedagogical approach adopted for managing the working group, based on social constructivist principles and a view of knowledge development as an emergent, collaborative process, was found to have boosted the students' self-efficacy beliefs regarding themselves as researchers, as the results of a focus group analysis revealed.

Collaborative project-based translation training, where students and teachers take roles of researchers and subjects, is aimed at investigating constructs related to the translators' personalities, their 'selves'. Thus, the students who are able to participate in such social practices that characterize real-world translation are reported to boost the self-efficacy beliefs (Kiraly, D., Soler, M.D.M.H., 2019, p. 269). This approach is called socioconstructivist, but it is based on the sociocognitive principle: knowledge is formed in collective activity. E. Wenger defines the idea as the statement that "learning is a process of participation in communities of practice, not mere acquisition of knowledge." (Wenger, 1998, p. 65).

The sociocognitive model of translation learning pioneered by A. Bandura fits perfectly with the EMT competency framework as it provides: authenticity of learning situations; development of team and communicative interaction; technological and research competence; integration of reflection and self-regulation; professionally oriented, project-based learning. D. Kiraly's socio-cognitive model was also integrated into translation education, meeting the requirements explained in The European Master's Network in Translation (EMT 2022-2023). The latter identifies six key translation competences:

1) translation competence formed in real or near-real translation projects, when students work like real translators, analyzing the client brief, editing, performing a certain professional activity (see Rudina, 2017, p. 61);

2) language & textual competence implies that work with authentic texts and team discussion of solutions enhances understanding of discourse and genre and adds to textual adaptability;

3) information mining competence involves active information mining, such as terminology search, source checking, use of corpora, making the formation of literacy a central component;

4) technological competence means the ability to work with CAT tools, online corpora, glossaries and the knowledge how to use the same technologies as professionals, for instance, Trados, MemoQ, MT+PE;

5) Intercultural competence emphasizes the importance of cultural mediation, involving the interaction of students with different cultural backgrounds. and analyzing cultural aspects of translation as an essential stage in the project approach;

6) Interpersonal competence lies at the center of the model is cooperation and serves as a coordination of roles, negotiations, joint decision-making, reflection. The student becomes an active member of the team (EMT Competence Framework 2022, p. 4)

It should be noted that while Donald Kiraly advocates for socioconstructivism and offers the project-based learning (PBL), which involves working with real translation projects, team dynamics, role models of client, editor, etc., Anthony Pym believes that translation competence is a set of choice strategies, emphasis on autonomy and realistic tasks, offering a typology of translation solutions (Pym, 2018, p. 50-58). Having analyzed D. Kiraly's and A.Pym's approaches, it is logical to infer that present educational technologies are able to develop communication skills through an online interactive learning environment, implemented on various educational platforms such as Coursera and edX that offer structured courses from universities and institutions. The DeepL Language AI platform https://www.deepl.com/en/translator is reported as the most accurate platform for translation. The Flash platform involves the organization of live communication through audio and video media, use of a virtual whiteboard, educational editing of formats such as Powerpoint, PDF, MSWord, MSExcel and video files (Башманівський, Вигівський, Моркотун, 2012, p. 90-91)

The CAT-oriented tools (SDL Trados, MemoQ, Wordfast) provide the development of technological competence and translation memory skills (see Zappatore, 2024). Kaibao Hu justifies the use of corpora in teaching translation: building corpora, searching for contextual examples, analyzing collocations and terminology as teaching exercises (Hu, 2016). Lynn Bowker emphasizes that corpora are a key tool for building terminological and stylistic consistency in translation, which allows students to independently identify patterns of usage and translate intuitive decisions into formalized strategies (Bowker, 2020, p. 69). The researcher argues that the corpus model promotes the development of critical thinking and information

retrieval skills and emphasizes that working with corpora prepares students for the real professional standards of the translation industry (Bowker, 2020, p. 73).

In terms of machine translation (MT), numerous researches claim that the issues of post-editing (PE) pose significant differences between different types of machine translation tools, and assumes that they are highly likely to help a translator estimate the time required for further editing and determine whether a particular program is right for your specific situation (Kirchhoff, 2024, p. 393-395). A comparative analysis of the effectiveness of two machine translation programs DeepL Translate and Microsoft Translate was conducted by M. Jafarova The researcher proves that translating specialized English texts into Ukrainian require special skills for defining the appropriateness of a particular program (Джафарова, 2024, p. 76). Both machine translation and AI-based tools have the potential to become powerful tools for modeling authentic translation situations, in particular for interpreting (Стойка 2025, p. 226). By building a digital teaching resource library, implementing flipped classrooms, and creating a virtual simulation exercise platform, teaching quality and effectiveness can be improved, allowing students to have a richer learning experience (Li, Chen, 2024, p. 19). Thus, machine translation combined with post-editing can be integrated into the training of future translators as a tool for developing a critical analysis of automated solutions and understanding their limitations. Students can perform tasks by comparing raw machine translation and a professional human version, improving editing skills, stylistic alignment, and terminological accuracy. This approach models modern workflows in the translation industry, where MT+PE is the standard, and allows for the formation of technological competence in accordance with EMT requirements.

The key innovative translation practices include:

1) project-based learning (PBL);
2) task-based translation training;
3) CAT tools integration;
4) machine translation and post-editing practices;
5) AI-assisted assessment and feedback methods;
6) VR/AR and immersive environments.

Digital technologies open up new opportunities for improving the quality of education. The integration of digital technologies into foreign language teaching is a promising path to the transformation of education, which not only improves the learning process but also helps prepare students for the challenges of a globalized world. This evolution of teaching methodology is an important contribution to ensuring the quality of modern education. Their usage highly motivates students - mostly digital natives; stimulates the real market practice; enhances digital literacy; gives a possibility of teamwork as well as iterative forms of assessment; and develops critical thinking about machine translation. The use of CAT tools makes it possible to simulate the working realities of a translator during training. For example, SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast allow students to learn how to work with translation memory, term

bases, auto-substitution, consistency control, which meets the requirements of the modern translation market.

In collaborative translation projects (PBL) students are encouraged to work in teams on real or simulated translation tasks: documentation, articles, web content, subtitles, etc. This allows them to learn about translation project management, editing, working with clients, deadlines, and more. While PBL focuses on forming interpersonal competencies, reflection, and professional responsibility, for developing linguistic, terminological and textual competence online corpora (parallel or monolingual), such as IATE (EU terminology base), or free corpora that develop learning skills in terminology, stylistics, collocations, genre correspondence, etc should be formed. This approach helps students "see" real examples of the use of language constructs and translation solutions.

Online platforms with video tutorials, forms for collaborative translation work, discussion forums/chats, shared documents, cloud-based translation repositories, etc. are the examples of blended/ online learning. They are used for lectures, seminars, translation practices and in combination with offline (face-to-face) learning provide flexibility, the opportunity to attract audiences from different locations, work with authentic materials, and stimulate independent learning. Machine translation together with post-editing allows students to combine speed and volume with professional quality. Students learn to translate using machine translators (e.g., DeepL, Google Translate), and then to do post-editing (editing, adapting, style alignment), which develops skills in critical evaluation of machine translation.

The need for technical resources, digital competence of the teacher, ethical issues of using AI may be seen as the obvious disadvantages.

Conclusion. An analysis of traditional and innovative translation teaching methods demonstrates a significant transformation of approaches in the training of a modern translator. Traditional methods such as comparative text analysis, the grammatical-translation approach, annotated translation, and work with authentic materials still remain an important component of professional training, as they ensure the formation of basic linguistic, textual, and cultural competencies. Thus, they provide a foundation for understanding translation as a linguistically and culturally motivated process.

However, innovative methods and digital technologies significantly expand learning opportunities, shifting the emphasis from reproductive activities to project-based, research-based, and interactive activities. For instance, the use of computer-aided translation systems (CAT-tools), corpus technologies, machine translation with post-editing, simulations of real translation environments, cloud platforms and artificial intelligence creates conditions for the formation of technological, information and service competencies defined by EMT. Such approaches promote the development of critical thinking, autonomy, translation project management skills, and teamwork. Therefore, an effective translation training model today must integrate traditional methods with innovative technology-oriented practices, which allows preparing a translator capable of working in a digital, dynamic and multidisciplinary professional

environment. Such integration provides a balance between theoretical foundations and the real needs of the modern translation industry.

REFERENCES

1. Bashmanivsjkyj, O., Vyghivsjkyj, V., Morkotun, S. (2020). Vykorystannja suchasnykh informacijnykh tekhnologhij u procesi navchannja perekladu. *Ukrajinsjka polonistyka*. Vypusk 17. Pedaghoghichni doslidzhennja, 86-93. DOI: DOI: https://doi.org/10.35433/2220-4555.17.2020.ped-1
2. Джафарова, М.Р.к. (2024). Osoblyvosti post-redaghuvannja tekstiv perekladu ukrajinsjkoju movoju systemamy Deepl Translate ta Microsoft Translate (specializovani anghlomovni teksty). Kharkiv: KhNU, 89. https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/19875
3. Zorivchak, R.P. (1989). Realija i pereklad. Ljviv: LNU, 108.
4. Karaban, V.I. (2004). Pereklad anghlijsjkoji naukovoji i tekhnichnoji literatury. Vinnycja: Nova Knygha, 577.
5. Karaban, V. I., & Mejs, V. (2021). Metodyka navchannja perekladu: suchasni pidkhody. Kyjiv: LNU. 610.
6. Rudina, M. (2017). Perekladacjka kompetentnistj: naukovo-teoretychnyj ta metodychnyj aspekty jiji formuvannja u studentiv-filologhiv. *Ghumanitarna osvita u tekhnichnykh vyshhykh navchaljnykh zakladakh*, # 36, Kyjiv, 61-68. DOI: DOI: https://doi.org/10.18372/2520-6818.36.12240
7. Stojka, O.Ja. (2025). Cyfrovi tekhnologhiji u metodyci vykladannja inozemnykh mov dlja zabezpechennja jakosti osvity. *Visnyk LNU im. Shevchenka. Pedaghoghichni nauky*, № 1. 225-234.
8. Cherednychenko, O.V. (2003). Teorija i praktyka perekladu. Kyjiv: Lybidj, 2003, 201.
9. Bandura, A. (1977). Social Learning Theory: Prentice-Hall, 46. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
10. Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice-Hall. 617. https://archive.org/details/socialfoundation0000band/page/n17/mode/2up
11. Bassnett, S. (2002). Translation Studies. London: Routledge.176.
12. Bowker, L. (2020). Computer-Aided Translation Technology. Ottawa: University of Ottawa Press, 185.
13. European Master's in Translation Competence Framework. EMT Competence Framework 2022 (2023),11. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_en.pdf
14. Hu, K. (2016). Introducing Corpus-based Translation Studies. Springer, 245. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-48218-6.
15. Kiraly, D. (2018). A Social-Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice. London: Routledge, 216.
16. Kiraly, D., Soler, M.D.M.H. (2019). The Interpreter and Translator Trainer Exploring self-efficacy beliefs in symbiotic collaboration with students: an action research project. The Interpreter and Translator Trainer 13(3), 255-270. DOI:10.1080/1750399X.2019.1656405
17. Kirchhoff, P. (2024). Machine translation in English language teaching. *ELT Journal*, 78(4), 393-400.
18. Lefevere, A. (2016). Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame. London: Routledge, 150.
19. Li F., Chen X. (2024). Innovation of English Translation Teaching Mode in Virtual Reality Environment. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). 1-20 . DOI:10.2478/amns-2024-2369
20. Newmark, P. (1988). A Textbook of Translation. London: Prentice Hall, 292.
21. Nida, E. A. (1964). Toward a Science of Translating. Leiden: Brill, 341.
22. Pym A. (2018). A typology of translation solutions. *The Journal of Specialised Translation*. Issue 30 – July 2018, 41-65.
23. Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, *Meaning, and Identity*. CUP, 318.
24. Zappatore, M. (2024). Incorporating Collaborative and Active Learning Strategies in the Design and Deployment of a Master Course on Computer-Assisted Scientific Translation. Technology, Knowledge and Learning. 29, 253-308. DOI: https://doi.org/10.1007/s10758-023-09679-1

УДК 37.091.33-027.22:792.091:811.111
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-72-81

Людмила Прадівлянна, *кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри англійської мови
та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного університету і
мені Михайла Коцюбинського
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lpradivlianna@vspu.edu.ua

ІНТЕГРАЦІЯ ДРАМИ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ВІД РОБОТИ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ ДО ТВОРЧИХ МЕТОДІВ І ПОСТАНОВОК

Стаття присвячена дослідженню можливостей інтеграції драми в навчання англійської мови в закладах освіти. Актуальність роботи зумовлена потребою пошуку ефективних методів, здатних поєднувати мовленнєвий розвиток здобувачів освіти з емоційною залученістю, критичним мисленням та соціальною взаємодією. Незважаючи на широке використання художніх текстів у традиційному навчанні, потенціал драми як інноваційного, діяльнісного та міждисциплінарного ресурсу залишається недостатньо систематизованим. Метою статті є теоретичне обґрунтування й методичний аналіз драми як ресурсу іншомовної освіти, а також апробація драматичних методів на матеріалі студентських проєктів, виконаних у межах курсу «Сучасна англомовна драма та використання її ресурсів в освітньому процесі». У дослідженні розглянуто чотири студентські розробки, що репрезентують різні моделі використання драми: інтерпретаційну роботу з текстом, імпровізаційно-рольові методи, творчі постановочні практики та драматичні ігри для розвитку комунікативності й критичного мислення. Узагальнення результатів показує, що студенти виокремлюють кілька ключових типів драматичної діяльності (робота з текстом, рольова та імпровізаційна взаємодія, перформативні форми, інтерактивні ігри), визначають спільні педагогічні цілі та вбачають у драмі ефективний інструмент формування мовленнєвих, інтерпретаційних, соціальних та творчих компетентностей. Результати дослідження підтверджують, що драма створює багатовимірний навчальний простір, у якому літературний текст поєднується з діяльнісною практикою, а навчальний процес набуває динамічності, мотиваційної насиченості та особистісної значущості.

Ключові слова: драматизація; рольова гра; process drama; драматичні методи; комунікативна компетентність; соціальна взаємодія; творчі методи навчання

Liudmyla Pradivlianna, *PhD (Philology),*
Associate Professor of Foreign Languages Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID.org/0000-0003-1752-8613
lpradivlianna@vspu.edu.ua

INTEGRATING DRAMA INTO ENGLISH LANGUAGE EDUCATION: FROM WORKING WITH LITERARY TEXTS TO CREATIVE METHODS AND PERFORMATIVE PRACTICES

The article examines the integration of drama into English language teaching in secondary and higher education. The relevance of the study stems from the growing need for methods that simultaneously enhance learners' speaking skills, emotional engagement, critical thinking, and social interaction. Although literary texts are widely used in traditional language instruction, the pedagogical potential of drama as an innovative, action-based and interdisciplinary resource remains insufficiently systematised. The aim of the article is to provide a theoretical justification and methodological analysis of drama in EFL education, as well as to present the results of its practical implementation through student projects carried out within the university course "Modern English-Language Drama and Its Educational Applications."

Four student projects are analysed, each representing a distinct model of drama-based pedagogy: interpretative work with dramatic texts, improvisational and role-play techniques, creative performative practices, and drama games designed to develop communication and critical thinking. The synthesis of results shows that students identify several core types of drama activities (text interpretation, role-based interaction, performance, interactive drama games), articulate shared pedagogical aims, and recognise drama as an effective tool for developing linguistic, interpretative, social and creative competences. The findings demonstrate that drama creates a multidimensional learning environment in which literary texts are experienced through action, communication becomes meaningful and authentic, and the learning process gains dynamism, emotional depth, and personal relevance.

Keywords: dramatization; role-play; process drama; drama-based methods; communicative competence; social interaction; creative learning techniques

Постановка проблеми. Одним із ключових викликів сучасної методики навчання англійської мови є пошук ефективних педагогічних інструментів, здатних одночасно розвивати мовленнєві уміння й критичне мислення та забезпечувати емоційну залученість студентів. Практика свідчить, що традиційні підходи дедалі частіше виявляються недостатніми для формування цілісного комунікативного досвіду, який поєднує когнітивний, культурний та діяльнісний компоненти. У цьому контексті особливої уваги потребують методи, що забезпечують автентичну взаємодію та стимулюють внутрішню мотивацію до спілкування.

Раціональний і вмотивований вибір навчальних методів, здатних підтримувати високу активність і взаємодію студентів, вимагає від викладача креативного підходу, адже, за слушним зауваженням М. Кузьмінського, «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» (Кузьмінський, 2008, с.159). Одним із таких інноваційних напрямів виступає театрально-педагогічний підхід, що інтегрує елементи мистецької діяльності у процес оволодіння іноземною мовою.

Попри значний досвід використання художніх текстів у навчанні англійської мови, потенціал драми як методичного ресурсу часто залишається недооціненим. Художній текст, зокрема драматичний, нерідко функціонує лише як матеріал для читання чи аналізу, хоча за своєю природою він створений для дії, голосового втілення, взаємодії та творчої інтерпретації. Залучення драматизації, рольових ігор, імпровізації та навчальних постановок повертає текстові його первинну перформативність, а навчанню – динамічність, емоційність і креативність. Дефіцит інтегрованих підходів й недостатня вивченість драматичних методів, з одного боку, та потенціал використання драматургії для розвитку комунікативної компетентності, з іншого, зумовлюють **актуальність** запропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання драми в іншомовній освіті має міждисциплінарний характер і спирається на напрацювання лінгводидактики, психології, театрознавства та соціокультурної педагогіки. У світовій практиці теоретичну основу становлять ідеї дослідників, які трактують драму як засіб розвитку комунікативності, спонтанності та автентичності мовлення. Так, Г. Болтон і Д. Хіткоут наголошували на соціально-ігровій природі драматичної діяльності, що забезпечує емоційне занурення,

емпатію й співтворчість, а відтак стимулює природну мовленнєву активність (Heathcote, Bolton, 1995).

Сучасні дослідники драми також підкреслюють, що робота з драматичним текстом забезпечує глибше занурення в культурні контексти та формує міжкультурну чутливість. Вони наголошують, що такі методи створюють «більш приємне навчальне середовище» (Ібрагімова, 2025, с. 19). Як зазначає І. Д. Гомес, «залучений і зацікавлений студент буде вчитися, а драма безпосередньо зацікавлює» (Гомес, 2020, с. 30). Подібні думки висловлює М.М. Зуд, який визначає драму як «потужний інструмент викладання мови, який інтерактивно залучає всіх учнів протягом усього уроку», та доводить, що вона допомагає збалансувати розвиток рецептивних і продуктивних навичок завдяки природній інтеграції читання, письма, говоріння та аудіювання (Zyoud, 2010).

У сучасних студіях простежуються різні напрями роботи з драматичними текстами. Перший напрям представлений роботами, що аналізують драматичний наратив як ресурс для розвитку навичок інтерпретації та критичного мислення. Зокрема, Д.Ш. Ібрагімова підходе до драматичної гри як «методу, який забезпечує більш глибоке і більш емоційне сприйняття тексту» (Ібрагімова, 2025, с. 18). Спираючись на здобутки драматично-орієнтованого навчання, когнітивної лінгвістики та конструктивістських підходів, авторка обґрунтовує ефективність драматизації, імпровізації та елементів постановки для кращого розуміння художнього тексту й розвитку інтерпретаційного мислення. Дослідниця демонструє, що драматичні методи сприяють усвідомленню мотивації персонажів, художніх конфліктів і проблематики твору, одночасно розвиваючи творчість, емпатію, рефлексивність та комунікативні компетентності студентів (Ібрагімова, 2025).

А. Деві та Р. Хаяті підтверджують ці висновки у своєму експерименті: «інтеграція театральної діяльності значно сприяє покращенню мовленнєвих навичок учнів завдяки створенню цікавого й виразного навчального середовища, а також підвищує їхню впевненість у собі та зменшує страх перед виступами» (Деві, Хаяті, 2025, с. 41). Автори роблять висновок, що використання театральних практик має довготривалий позитивний вплив на формування комунікативної компетентності й публічної впевненості студентів. Результати дослідження Md Rafiqul Islam також висвітлюють численні переваги драматичного мистецтва, включаючи «підвищення впевненості в собі, покращення роботи в команді, вдосконалення навичок імпровізації та підвищення самооцінки» (Islam, 2023, с. 92).

Другий напрям роботи з драмою розглядає драматичні техніки як засіб моделювання комунікативних ситуацій. Імпровізація, рольові ігри, читання з розподілом ролей, техніки *hot seating, teacher-in-role, mantle of the expert* сприяють розвитку вільного мовлення, міжособистісної взаємодії, навичок співпраці, проблемного мислення та професійної рефлексії. Важливим аспектом є те, що драматична діяльність знижує мовленнєвий бар’єр і страх помилки, дозволяючи студентам діяти у творчому, умовному просторі.

Українські науковці також акцентують роль активних методів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, підкреслюючи значення інтерактивних підходів та діяльнісного навчання. Так, С. А. Кириченко та Є. Ю. Куряєва, аналізуючи можливості застосування драматизації у викладанні англійської мови, визначають її як ефективний метод, що стимулює мовленнєву активність, мотивує до практичного використання мови, розвиває комунікативні й творчі навички та підвищує інтерес до навчання. Автори доводять, що драматизація слугує мостом між традиційною граматично-лексичною практикою та комунікативно-творчим підходом, сприяючи розвитку учнів: «драматизація на уроках англійської мови спрямована на гармонійний розвиток особистісних якостей та активізації резервних можливостей особистості» (Кириченко, Куряєва, 2015, с. 223).

Погодимося з С.В. Івасішиною, яка, проаналізувавши здобутки українських та зарубіжних методистів, назвала драматизацію «унікальним методичним прийомом, що сприяє як формуванню мовних навиок, так і більш глибокому розумінню інших предметних областей» (Івасішина, 2016, с. 27).

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що драма є потужним засобом інтеграції мовної, соціокультурної та творчої складових навчання англійської мови. Водночас українській методичній думці бракує комплексних досліджень, які б поєднували роботу з драматичним текстом і педагогічну драму, що визначає актуальність цієї праці.

Метою статті є аналіз можливостей інтеграції драми у навчання англійської мови в закладах загальної освіти. У фокусі дослідження – робота з драматичним художнім текстом, використання творчих драматичних методів (рольової гри, імпровізації, драматизації), а також застосування постановочних практик як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, креативності, інтерпретаційних умінь і навичок соціальної взаємодії здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасній педагогічній і літературознавчій традиції поняття *драми* трактується широко – як літературний текст, метод навчання та вид діяльності. У літературному розумінні драма – це художній рід, що передбачає конфлікт, дію і діалог та має сценічний потенціал. Проте в освіті термін набуває методичного виміру і позначає комплекс прийомів, спрямованих на активну комунікацію, творчість і розвиток критичного мислення. Драма постає не лише як художній текст, але і як педагогічний метод, що активізує пізнавальну діяльність учнів через взаємодію, рольове проживання ситуацій та створення умов для особистісної залученості. Освітні інтерпретації драми сформували окремий методичний напрям — *drama in education* (DiE), який окреслює широкий спектр прийомів і технологій, заснованих на драматичній участі.

Однією з ключових моделей є *process drama* – дослідження process-drama в EFL/ESL систематизовано в статті Ш. Луо (Luo, 2024) Це вид діяльності, у якому учасники створюють і розвивають художньо-ігрову ситуацію без

попередньо визначеного сценарію. Метою є не результат у формі вистави, а процес взаємодії, дослідження проблеми та занурення в роль. Інша форма – *role-play*, що передбачає імітацію реальних або вигаданих комунікативних ситуацій. На відміну від process drama, рольова гра має чіткіші рамки, спрямована на відпрацювання мовних моделей і соціальних ролей, часто використовується під час навчання усного мовлення та розвитку стратегій міжкультурної комунікації. Нарешті, *scripted drama* ґрунтується на попередньо підготовленому тексті – драматичному уривку, сцені або п'єсі. Учні працюють із репліками, інтонацією, жестами, що дозволяє цілеспрямовано формувати фонетичну компетентність, лексико-граматичні навички й уміння інтерпретації літературного тексту.

Таким чином, поняття «драма» у педагогічній практиці функціонує як багатошаровий феномен, що інтегрує текст, творчий процес та діяльність, пропонуючи ефективний інструмент формування мовної, соціокультурної і комунікативної компетентностей.

Другим важливим теоретичним виміром є комунікативний та інтеракційний підходи до навчання мови. Згідно з ними, мова опановується найефективніше через реальну або наближену до реальності взаємодію, де учасники орієнтуються не на відтворення окремих мовних одиниць, а на досягнення комунікативної мети. Драматична діяльність повністю відповідає цій логіці: вона створює природні ситуації взаємодії, у яких учні змушені домовлятися, уточнювати, аргументувати, реагувати на непередбачувані репліки співрозмовників.

Соціокультурний підхід додає ще один рівень осмислення драми. Мова розглядається не лише як система знаків, а як інструмент входження в культуру, освоєння соціальних норм та моделей поведінки. Драматичні практики дозволяють учням прожити різні культурні сценарії, поставити себе на місце іншого, розпізнавати цінності й стратегії поведінки, притаманні певній спільноті. Участь у драмі актуалізує досвід міжкультурного діалогу та формує здатність до емпатії, що особливо важливо в умовах мультикультурної освіти та глобалізованого суспільства.

Отже, психолого-педагогічні засади використання драми спираються на інтеграцію розвитку мовних навичок, особистісних якостей та соціальної компетентності. Драма створює навчальний простір, де когнітивні, емоційні та комунікативні процеси функціонують як єдине ціле. По-перше, драматичні методи сприяють **розвитку усного мовлення**, оскільки кожна драматична ситуація створює реальну потребу говорити. По-друге, драма реалізує принцип *learning by doing*. Активне залучення у рольову взаємодію сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу, оскільки знання інтегрується з емоційним досвідом та практичною дією. По-третє, драматична діяльність дозволяє суттєво знизити мовленнєву тривожність. Учні перебувають «в ролі», що створює психологічну дистанцію між ними та власними помилками. В умовах гри вони менше бояться висловлюватися, частіше ризикують, вільніше експериментують з мовою. Це особливо важливо для тих, хто відчуває невпевненість або бар'єри

під час публічних виступів. Крім того, участь у драмі сприяє розвитку емпатії та соціальної взаємодії. Виконуючи різні ролі, здобувачі освіти вчаться бачити ситуацію з позиції іншого, розуміти мотиви, переживання і цінності різних персонажів. Групова діяльність формує навички командної роботи, відповідальності, здатності домовлятися та підтримувати партнерів.

У сукупності ці характеристики показують, що драма не є додатковим або факультативним інструментом, а повноцінною навчальною технологією, здатною комплексно розвивати мовну, соціальну й емоційну компетентності студентів.

Студентські проєкти. Представлена стаття є результатом роботи, виконаної під час викладання курсу «Сучасна англомовна драма та використання її ресурсів в освітньому процесі» для студентів сьомого семестру факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Перша половина курсу була присвячена опрацюванню драматичних текстів В. Шекспіра (*Hamlet, Macbeth, Taming of the Shrew*), О. Уайльда (*The Importance of being Ernest*) та Дж.Б. Прістлі (*An Inspector Calls*).

Практична частина курсу включала проєктно-методичну діяльність, спрямовану на дослідження потенціалу драматичних методів та шляхів їх упровадження у навчання іноземних мов. Студентам було запропоновано провести міні-дослідження щодо можливостей використання драми у власній майбутній педагогічній діяльності. Завданням проєкту було:

1. визначити типи роботи з драмою на уроках англійської мови;
2. окреслити педагогічні цілі та очікувані результати (learning outcomes);
3. запропонувати типові види завдань і вправ, які можуть бути інтегровані в шкільне навчання;
4. розробити власний фрагмент заняття;
5. апробувати його під час практичного воркшопу в аудиторії та провести самоаналіз.

Студенти працювали у групах, створюючи окремі проєкти, кожен з яких мав власну тематичну спрямованість, але спирався на ідею використання художньої драми або драматичних методів як засобу формування іншомовної комунікативності, інтерпретаційних умінь, креативності та соціальної взаємодії.

Для статті було обрано чотири найбільш цікавих проєкта. Основні результати напрацювань узагальнено і представлено далі.

1. Загальна характеристика студентських проєктів.

Проєкт 1. Робота з драматичним текстом та його інтерпретацією (Shakespeare Workshop). Цей проєкт був побудований навколо опрацювання драматичного тексту та його педагогічної інтерпретації. Студенти запропонували низку методів для аналізу персонажів, емоційного змісту та підтекстів п’єси: умовні мізансцени, інтерпретаційні завдання, роботу з ключовими цитатами, реконструкцію мотивів. Акцент робився на розвитку

мовленнєвої активності через інтерпретацію та вербалізацію внутрішніх станів персонажів.

Проєкт 2. Драма як засіб розвитку комунікації через рольові та імпровізаційні методи (Crime Scenario Project).

У другому проєкті студенти зосередилися на process drama, рольовій грі й імпровізації. Вони запропонували моделювання кримінальної ситуації, створення алібі та свідчень, проведення умовного «судового засідання» – рольової взаємодії, яка спонукала до логічного висловлювання та спонтанного мовлення. Проєкт включав використання предметів, візуальних стимулів, коротких імпровізацій та аргументативних діалогів.

Проєкт 3. Драматизація як форма творчого переосмислення художнього твору (Ibsen Workshop).

Третій проєкт був присвячений художній драмі та її творчій адаптації. Студенти запропонували аналіз персонажів через символічні засоби, створення альтернативних розв'язок, короткі постановочні фрагменти та групові інтерпретації сцен. Акцент робився на поєднанні літературного аналізу та драматизації як методів розвитку критичного мислення та творчості учнів.

Проєкт 4. Драматичні ігри та діяльнісний підхід у вивченні драматичного тексту (на матеріалі *An Inspector Calls*)

Четвертий проєкт зосереджено на використанні драматичних ігор та інтерактивних видів діяльності в контексті старшої школи. Студенти представили систему з п'яти драматичних активностей (Missing Scene, Script Switch-Up, Who Am I?, Two Truths and a Lie, Debate), пояснили їхню педагогічну цінність і продемонстрували дві з них під час заняття. Особливе місце посіла дебатна діяльність, де учасники формували аргументацію щодо відповідальності персонажів за події п'єси.

2. Систематизація результатів студентських розробок

Узагальнення трьох проєктів показало, що студенти чітко розрізняють кілька основних напрямів роботи з драмою на уроках англійської мови.

1. Типи роботи з драмою

Студенти виділили такі основні групи методів:

1) Робота з драматичним текстом: аналіз персонажів; робота з цитатами; реконструкція сцен; інтерпретація мотивів; емоційний аналіз ситуацій.
2) Драматичні та імпровізаційні методи: рольові ігри; імпровізація за ситуацією; hot-seating; courtroom role-play; відтворення сцен у скороченому або зміненому форматі.
3) Постановочні та перформативні елементи: міні-постановки; альтернативні фінали; сценічні композиції; перформативне читання.
4) Драматичні ігри та інтерактивні методи: Two Truths and a Lie (персонажі); Who Am I?; Missing Scene / Rewriting Scene; дебати.
5) Мультимодальні та візуальні прийоми: використання емоджі, предметів, символів; freeze frames; комбінування вербальних і невербальних засобів.

2. Типові педагогічні цілі та очікувані результати

На основі аналізу проєктів можна виокремити перелік цілей, які студенти вважають найважливішими при використанні драми: розвиток усного мовлення і спонтанності; розширення словникового запасу в контексті ситуації; формування навичок діалогічної взаємодії; розвиток інтерпретаційних і аналітичних умінь; емоційне залучення, емпатія, робота з внутрішніми станами; зниження мовленнєвої тривожності; формування соціальної взаємодії та співпраці в групі; розвиток креативності та сценічної уяви.

Таким чином, очікувані результати охоплюють когнітивну, комунікативну, соціально-емоційну та творчу сфери навчання.

3. Типові завдання і вправи

У студентських розробках найчастіше зустрічалися такі типи діяльності: короткі інтерпретаційні завдання (пояснити настрій, мотив, підтекст); робота з ключовими сценами (переказ, реконструкція, переформулювання); імпровізаційні діалоги; рольові ігри за визначеною ситуацією; моделювання соціальних чи психологічних ситуацій; колективне створення міні-сюжету; постановочні завдання (міні-перформанс, сценічний етюд); комбінування текстових і візуальних засобів; рефлексія після виконання.

4. *Компетентності, які розвивають драматичні методи*

На основі узагальнення чотирьох проєктів можна виокремити такі групи компетентностей, які, на думку студентів, найефективніше формуються у процесі драматичної діяльності:

1. Мовленнєві компетентності**:** уміння висловлюватися в спонтанній ситуації; уміння аргументувати й відстоювати позицію; уміння вести діалог у різних соціальних ролях; інтонаційна виразність і ритміка усного мовлення.

2. Інтерпретаційно-аналітичні компетентності**:** розуміння мотивів персонажів; деталізований аналіз сцени; виявлення підтекстів; робота з літературними доказами.

3. Соціально-комунікативні компетентності*:* співпраця в групі; уміння домовлятися, реагувати, коригувати позиції; розвиток емпатії та уміння бачити події з позиції іншого.

4. Емоційно-ціннісні компетентності*:* зниження страху помилок; впевненість у публічному мовленні; емоційна регуляція; особистісне залучення у навчальну ситуацію.

5. Творчі компетентності**:** креативне мислення; сценічне моделювання ситуацій; створення нових сюжетних варіантів; здатність адаптувати драматичний текст під освітні цілі.

5. Дидактичні акценти

Аналіз підсумкових рефлексій показує, що студенти особливо цінують у драматичній діяльності: можливість “оживити” художній текст і зробити його зрозумілим через дію; високий рівень мотивації та залучення; природне виникнення мовлення під час взаємодії; розвиток критичного й творчого

мислення; зниження страху помилок у безпечній рольовій ситуації; можливість для інтеграції мови, літератури й театральних засобів.

Студенти також підкреслюють, що драма дає змогу «побачити текст зсередини» та створює умови для глибшої інтерпретації, яка не зводиться до репродуктивного аналізу.

Висновки. Усі студентські проєкти демонструють розуміння драми як багатовимірного методичного ресурсу, який може бути адаптований як для роботи з художнім текстом, так і для формування комунікативних умінь у ширшому освітньому контексті. Роботи студентів вказують на високу ефективність поєднання текстового аналізу, імпровізації, рольових методів та постановочних технік, оскільки саме така інтегрована модель створює умови для комплексного розвитку мовних, соціальних та творчих компетентностей.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення можливостей інтеграції драматичних методів із цифровими інструментами, відеоперформансом, віртуальними симуляціями, онлайн-рольовими іграми. Це відкриє нові шляхи поєднання театральних технік та сучасного мультимедійного навчального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Івасішина С.В. Шкільна театральна педагогіка як інноваційна модель навчання англійської мови. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 72(2). С. 25-29.
2. Кириченко С.А., Куряєва Є.Ю. Використання методу драматизації на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(1). С. 218-224.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.
4. Gomez, I. D. Using drama to improve oral skills in the ESL classroom. *International School Journal*, 30, 29-37. 2010.
5. Heathcote, D., & Bolton, G. Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the *Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. 217 p.
6. Ibragimova D. Sh. Dramatic Play Research in Teaching English Literature. *International journal of science and technology*, 2025, Volume 02, Issue 04. Pp.18–21. doi: 10.70728/tech.v2.i04.005
7. Islam, Md Rafiqul. (2023). Use of Drama to Enhance Speaking Skills of English as a Second Language (ESL) Learners. *Sudurpaschim Spectrum*. 1. 92-106. 10.3126/sudurpaschim.v1i1.63390
8. Luo, S., Ismail, L., Ahmad, N. K. B., & Guo, Q. (2024). Using process drama in EFL education: *A systematic literature review. Heliyon, 10*(11), e31936. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31936
9. Lutzker Peter. The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning. *Narr Francke Attempto Verlag*. 2022. 675 p.
10. Zyoud, Munther. (2010). Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective. https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective

УДК 821.111(73)-31.09
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-81-91

Світлана Таратута, *кандидат філологічних наук,*
доцент кафедри германської філології, перекладу та світової літератури
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID.org/0000-0002-9236-1123
Scopus ID: 58519972100
s.l.taratuta@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ АМЕРИКАНСЬКОГО ПІДЛІТКА: РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ РОМАНІВ ДЖ.Д.СЕЛІНДЖЕРА «ЛОВЕЦЬ У ЖИТІ» ТА Ді Бі Сі П'ЄРА «ВЕРНОН ГОСПОДЬ ЛІТТЛ»

Мета роботи – дослідження трансформації англійського підлітка в сучасній літературі. Об'ктом виступають романи «Ловець у житі» Дж.Д.Селінджера та «Вернон Господь Літтл» Ді Бі Сі П'єра.

У дослідженні використані компаративний, історико-описовий методи та метод культурологічного аналізу.

Зроблено спробу системного компаративного аналізу зазначених творів. Акцентовано особливості наративної манери романів, наявність дієгетичного наратора, зроблено висновок про те, що насиченість сленговою та емоційно забарвленою лексикою здебільшого негативної конотації в романі «Ловець у житі» та ненормативною лексикою в романі «Вернон Господь Літтл» має ідейне навантаження і відображає несприйняття героями творів оточуючого світу, протистояння йому.

Розглянуто роль психологічної травми в образах героїв творів та її вплив на їхні вчинки, на ставлення до соціуму.

Акцентовано увагу на відмінності в соціально-фінансовому статусі (заможний Голден проти бідного Вернона з неповної родини, що мешкає у провінційному містечку), що вказує на розширення фокусу зображення підлітка: від бунту забезпеченого хлопця, який багатьма науковцями іронічно критикується, до гострого соціального протистояння знедоленого героя.

Проаналізовано соціально-історичний контекст написання обох романів і з'ясовано відмінності. «Ловець у житі» відображає післявоєнну Америку 1950-х років, що характеризується економічним розквітом, соціальним конформізмом та фальшивим публічним фасадом, проти якого бунтує Голден Колфілд. Натомість «Вернон Господь Літтл» є гострою соціальною сатирою на Америку початку XXI століття, де домінують споживацтво, медійна маніпуляція, корупція та загальний абсурд. Ретельно простежено характер бунту проти системи кожного з героїв.

Проаналізовано зміну літературної парадигми. На відміну від «Ловця у житі», який знаходиться на перетині модернізму та постмодернізму, роман «Вернон Господь Літтл» завдяки концентрації подій тяжіє до абсурдизму з метою загострення соціальної та моральної проблематики і водночас є яскравим зразком літератури нової щирості – ключової складової метамодернізму. З'ясовані риси літератури нової щирості, наявні в романі «Вернон Господь Літтл». Зроблено висновки, що якщо Голден Колфілд бунтує проти внутрішньої порожнечі та лицемірства суспільства 1950-х, то Вернон Господь Літтл веде відкриту і відчайдушну боротьбу з жорстокою, корумпованою та маніпулятивною медіа-реальністю XXI століття, водночас демонструючи глибоку внутрішню моральність і щирість, характерну для нового літературного напряму.

Ключові слова: підліток, бунт, наративна манера, соціально-історичний контекст бунту, маніпулятивність медіа, фальшивість світу, література нової щирості

Svitlana Taratuta, *PhD in Philology, Associate Professor, German Philology, Translation and World Literature Department Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*
ORCID.org/0000-0002-9236-1123
Scopus ID: 58519972100
s.l.taratuta@gmail.com

TRANSFORMATION OF THE AMERICAN TEENAGER IMAGE: DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING WHEN STUDYING THE NOVELS OF J.D. SALINGER'S "THE CATCHER IN THE RYE" AND DBC PIERRE'S "VERNON GOD LITTLE"

The purpose of the work is to study the transformation of an English teenager in modern literature. The objects are the novels “The Catcher in the Rye” by J.D. Salinger and “Vernon God Little” by DBC Pierre.

The study uses comparative, historical-descriptive methods and the method of cultural analysis.

An attempt is made at a systematic comparative analysis of the works. The features of the narrative style of the novels, the presence of a diegetic narrator are emphasized, and it is concluded that the saturation of slang and emotionally colored vocabulary with a mostly negative connotation in the novel “The Catcher in the Rye” and non-normative vocabulary in the novel “Vernon God Little” has an ideological load and reflects the heroes of the works’ rejection of the surrounding world, their opposition to it.

The role of psychological trauma in the images of the heroes of the works and its influence on their actions and attitude to society are considered.

The emphasis is on the differences in socio-financial status (wealthy Golden versus poor Vernon from a single-parent family living in a provincial town), which indicates an expansion of the focus of a teenager depiction: from the rebellion of a wealthy boy, who is ironically criticized by many scholars, to the acute social confrontation of a disadvantaged hero.

The socio-historical context of the writing of both novels is analyzed and the differences are clarified. “The Catcher in the Rye” reflects the post-war America of the 1950s, characterized by economic prosperity, social conformism, and a false public facade, against which Golden Caulfield rebels. In contrast, “Vernon God Little” is a sharp social satire on America of the early 21st century, dominated by consumerism, media manipulation, corruption, and general absurdity. The nature of the rebellion against the system of each of the heroes is carefully traced.

The change in the literary paradigm is analyzed. Unlike “The Catcher in the Rye”, which is at the intersection of modernism and postmodernism, the novel “Vernon God Little”, due to the concentration of events, tends towards absurdism in order to exacerbate social and moral issues and at the same time is a vivid example of the new sincerity literature—a key component of metamodernism. The features of the new sincerity literature present in the novel “Vernon God Little” are clarified. The conclusions are drawn that if Golden Caulfield rebels against the inner emptiness and hypocrisy of the 1950s society, then Vernon God Little leads an open and desperate struggle with the cruel, corrupt and manipulative media reality of the 21st century, while at the same time demonstrating a deep inner morality and sincerity characteristic of the new literary trend.

Keywords: teenager, rebellion, narrative style, socio-historical context of rebellion, media manipulativeness, falsity of the world, new sincerity literature

У 2003 році одну з найпрестижніших літературних премій світу, Букерівську, виборов автор-початківець із вельми сумнівним бекграундом і претензійним псевдонімом Ді Бі Сі П’єр (перша частина розшифровується як dirty but clean) за роман «Вернон Господь Літтл». Паралель роману з твором Дж.Д.Селінджера «Ловець у житі» зчитувалася з кожної сторінки: образ головного героя, оповідна манера, показ американського суспільства очима підлітка та нещадна критика цього суспільства тощо. Символічно, що «Вернон Господь Літтл» з’явився двома роками пізніше, ніж читаючий світ відзначив 50-річчя селінджерівського роману.

Актуальність дослідження обумовлено низкою факторів. Зазначені романи являють собою значущі етапи в зображенні американського підлітка в літературі

і відтворюють зміну літературних парадигм, отже компаративний аналіз творів дозволить простежити трансформацію фігури підлітка в американській культурі та літературі впродовж більш ніж пів століття. Обидва твори демонструють різні шляхи та проблеми дорослішання, пошуку ідентичності і боротьби із суспільством. Їхнє співставлення дає матеріал для нового прочитання жанру роману виховання та його динаміки в літературі XX–XXI ст. Проблеми, підняті в романах (відчуження, пошуку сенсу, моралі та щирості, впливу медіа), залишаються актуальними для розуміння сучасних підлітків та їхніх психологічних проблем. До того ж робота з творами, які презентують різні літературні напрями та епохи, сприяє розвитку критичного мислення, удосконалення читацької компетенції.

Роман Дж.Д.Селінджера «Ловець у житі» має більш ніж 70-річну історію вивчення. 50-річчя публікації роману було ознаменовано статтею Л.Менанда «Холдену п’ятдесят. «Ловець у житі» та що він породив» (), яка узагальнила сутність образу Голдена Колфілда, вплив твору на подальший розвиток американської та світової літератури. Дослідження роману «Вернон Господь Літтл» здебільшого містять компаративну складову, яка простежує його спадкоємність по відношенню до «Ловця у житі». Зазначений компонент спостерігаємо в роботах К.О’Грейді (O’Grady, 2003), С.Ф.Маккарті (McCarthy, 2004), Дж.К.Оатса (Oates, 2003), С.Сифтона (Sifton, 2003), М. Брейс (Brace, 2003) С.Чочії (Ciocia, 2016) та інших.

У низці досліджень романи розглядаються як young adult literature. С.Чочія пов’язує успіх роману Селінджера з тим, що «Холден з’явився на світі в той самий час, коли сильна підліткова культура почала відчуватися в американському суспільстві» (Ciocia, 2016, с. 5), водночас зауважуючи, що дослідження К.Бакстера (Baxter, 2008). та С.Чінн (Chinn, 2008) навели аргументи на користь того, що підлітки стали сприйматися як окрема суспільна група після Другої світової війни. У США «1950-і роки стали першим випадком, коли всі засоби масової інформації цілеспрямовано орієнтувалися на молодь як на окрему аудиторію» (Mintz, 2004, с.295).

Образи головних героїв досліджуваних романів розглядаються на тлі сучасного їм американського суспільства, простежується якою мірою воно впливає на підлітків, які соціальні моменти і з якої причини викликають в них неприйняття і спротив, у чому полягає дисфункціональна динаміка стосунків американського підлітка із соціумом.

Водночас відсутні дослідження, які б розглядали роман «Вернон Господь Літтл» не тільки з позицій співставлення із романом Селінджера, але й під кутом зору приналежності до літератури нової щирості.

Метою даної статті є дослідження трансформації образу американського підлітка в сучасній літературі на основі комплексного компаративного аналізу творів «Вернон Господь Літтл» та «Ловець у житі».

Романи Дж.Д.Селінджера та Ді Бі Сі П’єра мають потужний виховний потенціал і розкривають психологію підлітка. Компаративне вивчення

зазначених творів в рамках університетської філологічної освіти, безумовно, сприятиме розвитку критичного мислення та читацької компетенції.

В обох творах простежуються автобіографічні риси, що певним чином зближує позиції авторів та їхніх героїв, кожний з яких опиняється в ситуації протистояння оточуючому світу, але протистояння це різне, як, власне, різняться і герої, попри всю їхню схожість, відрізняється і Америка 50-х років XX століття і початку нового тисячоліття.

Отже, головні герої обох творів — це підлітки 15 та 16 років, перш за все різні за своїм соціальним та фінансовим статусом. Народжений у доволі забезпеченій родині Голден Колфілд почуває себе цілком комфортно і захищено з батьківськими грішми в кишені, що дозволяє йому безбідно існувати в Нью-Йорку декілька днів, очікуючи моменту, коли його батьки в черговий раз примиряться з фактом виключення сина зі школи. Недарма герой роману Дж.Фаулза Клегг, читаючи «Ловця у житі», обурений цим образом і не розуміє, які проблеми можуть виникати у багатих хлопців. Саме через факт заможності багато літературознавців відмовляли Голдену у визначенні «бунтар», іронічно зауважуючи, що надто комфортно він бунтує: живе в отелі, їздить на таксі, ходить в театр, відвідує ресторани, замовляє повію тощо. Соціальний статус Вернона Літтла набагато нижчий: підліток із неповної родини, що мешкає в невеличкому провінційному містечку в штаті Техас, виховується однією мамою, яка рахує копійки і заздрить кожній новій покупці своїх подруг.

Романи мають схожу наративну манеру: оповідь ведеться від першої особи — дієгетичного наратора, яким є головний герой. Саме тому мовленнєва характеристика має доволі серйозне ідейне навантаження. Мова Голдена, наближена до живої підліткової розмовної мови 50-х років XX ст., сповнена сленгу та повторів. Найбільш частотними стають “phony” (фальшивий), за допомогою чого він висловлює свою зневагу та презирство до лицемірства дорослого світу та суспільних норм, “goddamn” (чорт забирай), “kills me” (це мене вбиває/просто супер), які слугують для вираження сильних емоцій та сарказму. Мова Голдена взагалі емоційно забарвлена, сповнена оціночної лексики, здебільшого негативної конотації. При цьому конструкції прості, що відображає властиву його віку імпульсивність, бажання бути щирим та уникати фальші та умовностей, якими сповнений, з його точки зору, оточуючий світ.

Якщо на тлі більшості позитивних рецензій на «Ловця в житі» «критики, яким книга не подобалася, висловлювали своє неприйняття люто, засуджуючи, зокрема, використання ненормативної лексики» (Cocia, 2016, с. 4), то в романі «Вернон Господь Літтл» цей аспект навмисно гіпертрофований: твір насичений грубим сленгом та обсценною лексикою, яка превалює в мові головного героя. Нецензурна лайка сполучається у нього з чорним гумором та їдкою сатирою, що, як поступово розуміє читач, стає реакцією на абсурдність і хаос реальності, в якій існує хлопець, адже, коли Вернон розповідає про час, проведений з дівчиною, в яку він закоханий, ненормативна лексика та грубість зникають. Водночас, незважаючи на розмовну стилістику, герой використовує складні конструкції,

його мова не тільки емоційна, але й образна, насичена різноманітними тропами та фігурами. Так, згадуючи свого загиблого друга, Вернон зазначає: «Його характер так гарно вписувався в його особистість, як ніжка у панчішку, в ті часи, коли ми були володарями всесвіту, коли бруд на кросівках був важливіший за самі кросівки» (Ді Бі Сі П'єр, 2008). Мова Вернона, сповнена деталей, характеризує його як людину спостережливу, тонку, схильну до аналізу, непередбаченого поєднання мовних засобів. Отже, в обох творах мова стає проявом ставлення героїв до оточуючого світу.

Тонкість сприйняття людей, подій, суспільства в цілому властива для обох героїв. Так, Голден презентований як людина, «зачеплена за красу» (Таратута, 2005, с. 2–3), людина тонкої душевної організації із підсвідомим прагненням до ідеалу. Понад усе він цінує порядність і моральну охайність, відчуває навіть найтонше відхилення від його уявлень про честь і природність. Для Колфілда неприйнятне розділення за національною, релігійною та іншими ознаками, які не залежать від людини. Він не сприймає будь-якої гри, будь то фальш, обман з метою отримання якогось зиску, морального чи матеріального, або неприродня гра артистів театру чи штучність мелодрами в кіно. В багатьох життєвих ситуаціях він відчуває межу припустимості/неприпустимості краще, ніж досвідчені, але морально глухі дорослі.

Вернон також вигідно вирізняється серед свого оточення. Він єдиний приязно ставиться до Хесуса, який піддавався булінгу з боку однокласників, і відчуває антигуманність атмосфери в класі. Він єдиний бачить фальшивість чоловіка, в якого закохана його мати, розуміє його споживацьке ставлення до неї. Вернон на відміну від дорослих відчуває штучність дружби між матір'ю та її подругами, стосунки між якими базуються на намаганні виставити себе в найбільш вигідному світлі, хизуючись новими модними речами та вигідними стосунками, з одного боку та нестримній та відчайдушній заздрості з іншого: «Леона Дант приходить лише тоді, коли має принаймні дві речі, якими можна вихвалятися, щоб співрозмовник чітко усвідомив всю марноту свого життя. Щоб податися до Лечугів, їй потрібно щонайменше п'ять таких речей, тож ми в молодшій лізі» (Ді Бі Сі П'єр, 2020).

І Голден, і Вернон — люди, які відчувають себе відчуженими від оточуючого їх соціуму. Варто зазначити, що, попри поширене ставлення до Голдена Колфілда як до бунтаря проти соціуму, в якому він живе, або як до предтечі бунтівного покоління, одразу після виходу твору поряд з таким соціально обумовленим визначенням існувала думка, що негативне ставлення Голдена до світу мотиване перш за все глибокою травмою втрати молодшого брата Аллі, який помер від лейкемії. За текстом роману зрозуміло, що це сталося декілька років тому, але рана в душі Голдена не загоєна і він постійно до неї повертається. Він певним чином приватизує трагедію, звинувачуючи багатьох родичів та знайомих в удаваних співчуттях та скорботі, адже вони не можуть це відчувати, як він. Саме це дало можливість Менанду узагальнити точку зору багатьох літературознавців, зазначивши, що Селінджер «не намагався викрити

духовну злиденність конформістської культури; він писав історію про хлопчика, чий молодший брат помер. Врешті-решт, Голден нещасливий не тому, що бачить, що люди — фальшивки, він бачить, що люди — фальшивки, тому що він нещасливий» (Menand, 2001). Ненавмисно Ді Бі Сі П'єр наслідує цей аспект, також поміщаючи свого героя в ситуацію важкої психологічної травми, яка на відміну від твору «Ловець у житі» стає в романі «Вернон Господь Літтл» сюжетотворчою: Вернон не тільки втрачає близького друга Хесуса, але й стає свідком масового вбивства ним однокласників, від цькування яких той потерпав, та самогубства самого вбивці. Отже, сприйняття Верноном оточуючих людей, подій, суспільних норм та реакцій соціуму, безумовно, відбувається під впливом глибокої психологічної травми, яка загострює негативні реакції і сприяє бунту проти цього суспільства.

У наукових розвідках також чільне місце посідає підлітковий вік, важкий за своїми психологічними характеристиками та викликами, коли вчорашня дитина має стати частиною світу дорослих і знайти там своє місце. Тому намагання побачити в Голдені «вічні проблеми підліткового віку» (Nieragden, 2010) та персонажа, що втілює в собі «підліткові тривоги» (Bickmore and Youngblood, 2014, с. 250), можна віднести і до 15-річного Вернона, який знаходиться в найактивнішій фазі перехідного віку, що згущує фарби і підсилює незадоволення світом і собою в цьому світі.

Водночас, незважаючи на ситуацію глибокої психологічної травмованості, перед нами все ж таки два підлітки, поведінку яких можна кваліфікувати як бунт проти соціуму, проти суспільних норм. Зазначимо, що соціуми різні, як докорінно різний і бунт кожного з героїв.

США, в яких живе Голден, відділяє від США, в яких зростає Вернон, 50 років, що визначає суттєву різницю в соціально-історичному контексті написання творів. Роман Дж.Д.Селінджера обумовлений післявоєнним періодом, який характеризується економічним розквітом, стабільністю середнього класу, демографічним вибухом та приміським будівництвом. У зв'язку з цим підсилюється соціальний конформізм (більший акцент був зроблений на забезпеченні стабільності та дотриманні загальноприйнятих норм, що було реакцією на потрясіння війни), але й активізуються нові суспільні рухи. Саме конформізм породив моральну кризу, адже вимагав від громадян публічно слідувати суворому набору групових норм: жити у передмісті, будувати кар'єру у великій корпорації, демонструвати матеріальне благополуччя та сімейні цінності. Для багатьох цей нав'язаний ідеал перетворився на маску, яка приховує особисті тривоги, незадоволеність, внутрішню невідповідність. Саме розрив між публічним бездоганним фасадом і приватною, часто неблагополучною реальністю і стає причиною бунту селінджерівського героя. Його батько також один з тих, хто вибудовує своє життя за загальними правилами: «Хоч батько досить заможний, я не знаю, скільки він заробляє, — він мені про це не говорить, — але, напевне, багато. Він юрисконсульт корпорації. А вони загрібають гроші

лопатою. І ще я знаю, що він заможний, бо він постійно вкладає гроші в якісь постановки на Бродвеї» (Селінджер, 2015).

Бунт Голдена пасивний та умоглядний. Він не робить ніяких вчинків у межах свого бунту. Багато критиків взагалі звинувачують хлопця в тому, що він не здатний на вчинок, а будь-яка дія, яку він розпочинає, приречена на фіаско, хоча інколи це пов'язано із небажанням руйнувати красу. Здебільшого його бунт простежується у несприйнятті фальші оточуючого його світу: він постійно аналізує вчинки людей і оцінює за критерієм природності, щирості, справжніх мотивів. У цьому світі його дратує майже все: і маніпуляції директора школи, який приділяє батькам учнів кількість часу в залежності від їхнього фінансового статусу, а перед батьківським днем дає вказівку годувати дітей смачніше, ніж завжди, і підлабузницький сміх учителя Спенсера, який змушений сміятися з примітивних жартів директора, щоб дотриматися субординації, і конформізм старшого брата, який заради грошей та комерційного успіху продався Голівуду, відмовившись від справжнього мистецтва, і намагання колишнього сусіда по кімнаті видати дорогі валізи Голдена за свої власні, щоб підняти свій соціальний статус, і неприродня гра акторів театру, які, розуміючи свій талант, грають для того, щоб сподобатися, і багато всього іншого. Голден — романтик-ідеаліст, зайнятий пошуком власної автентичності і перейнятий потребою врятувати невинність, яку він бачить в дітях, адже тільки з ними він здатний на глибоку щирість. Саме їх він збирається рятувати над прірвою в житі від фальшивого, лицемірного світу. Рятувати від світу, до якого належить його батько, до способу життя якого він також ставиться з презирством, як до всього штучного: «Я не хочу сидіти в клятому «Кадилаку» і їхати в клятий клуб, як мій батько, і грати в бридж, і пити кляті коктейлі, й базікати про баб, про машини та про всякі кляті дурниці, які вони всі обговорюють. Я б навіть не сів у ту кляту машину, якби вона була моя. Краще б уже завести коня. В конях принаймні є щось людське, хай йому грець!» (Селінджер, 2015) — так підліток намагається відмежуватися від фальшивого способу життя заможних дорослих. Отже, бунт в думках і словах Колфілда, справжні вчинки якого свідчать про нездатність зробити над собою зусилля, навіть для того щоб отримати освіту: його відраховують через неуспішність з четвертої поспіль школи. Певним чином це можна пояснити його небажанням «грати за правилами», але фінансовий статус батьків, від якого він намагається відмежуватися (водночас успішно користується) дає можливість довго не брати відповідальність за власні вчинки, залишатися у зручному дитинстві і відтерміновувати думки про власне майбутнє і своє місце у дорослому світі.

У зовсім іншому соціумі існує Вернон Літтл. Роман Ді Бі Сі П'єра написаний на стику тисячоліть і презентує нову Америку, поглинену цілодобовими новинами, різноманітними стереотипами, одними з яких стають стереотипи про низький рівень (освітній, інтелектуальний, культурний) техасців та зростанням збройного насилля. Публікація роману збіглася з вторгненням США в Ірак, символізуючи поступки розуму та демократії під впливом ринку.

Головним імпульсом для написання твору, безумовно, послугувала низка випадків шкільної стрілянини, кульмінацією чого став Колумбайн, коли в 1999 р. в школі штату Колорадо жертвами двох старшокласників стали 12 вбитих учнів та вчитель, після чого нападники покінчили з собою. Подія довго і активно обговорювалася медіа, які прагнули перманентної сенсації, підігріваючи інтерес до справи.

Вернон Літтл повстає саме проти такого світу. Його бунт діяльний, адже поступово із свідка страшної події — вбивства його другом Хесусом 16 однокласників — він стає співучасником, а потім вже і прямим винуватцем. Перетворившись на жертву системи, Вернон змушений захищатися від неї. На відміну від Голдена він не має можливості залишатися дитиною, а змушений дуже швидко подорослішати. Йому нема на кого розраховувати, його нема кому захистити. Він опиняється один проти всього світу, адже навіть близькі люди зайняті своїми справами і байдужі до проблем хлопця, не сприймаючи їх всерйоз. Вернон тікає з дому, потім з країни, але сили безпеки знаходять його і добиваються екстрадиції.

Фактично кожна сторінка твору проливає світло на сутність суспільства, яке намагається знищити героя і проти якого він виступає. Медіа, як колись пророкував Р.Бредбері в романі «451˚ за Фаренгейтом», заполонили собою весь простір життя, і для цього, як з'ясувалося, не потрібні 4 відеостіни, достатньо грамотно маніпулювати свідомістю невибагливих, не схильних до аналізу глядачів, готових цілодобово поглинати сумнівні шоу та новини. Для цього не потрібні фахівці (фальшивий журналіст Лаллі сприймається всіма як професіонал), а лише натовп, який можна сьогодні переконати в тому, що людина — жертва, а завтра — в тому, що вона злочинець. Маніпулятивна квазіпсихологія сприймається глядачами як докази, коли Лаллі, що знаходиться в конфлікті з Верноном, тлумачить наявність тих чи інших банальних побутових предметів у кімнаті останнього, перетворюючи їх на докази його потенційно можливої злочинності. На шоу в гонитві за сенсацією перетворюється все, навіть розстріл засуджених до страти. А прості обиватели настільки прагнуть слави, що готові за можливість промайнути в телепрограмі зрадити найближчу людину. Зазначимо, що Вернон — єдина людина в романі, яка розуміє медійну маніпуляцію, жертвою якої стає.

П'єр змальовує споживацьке суспільство, де все звелося до прагнення купити модні речі, зв'язки, можливості (навіть мати Вернона купує холодильник замість піклування про сина), суцільну корупцію, яка проникає і в сферу юрисдикції, коли свідків можна купити, свідченнями зманіпулювати, з невинної людини зробити злочинця. Автор напружує сюжет, коли адвокат Вернона, професійно вибудувавши лінію захисту, фактично доводить невинуватість свого підзахисного, але декілька речень, сказаних Верноном не за сценарієм адвоката, моментально використовується суддею та прокурором, мета яких — сфальсифікувати справу. Їхня зацікавленість не має особистого характеру, а є результатом системного тиску та цинічного підігрування медіа-цирку. Після

масового вбивства в маленькому містечку, яке охоплене страхом та жагою відплати, громадськість вимагає швидкого, зрозумілого вироку, який би задовольнив усіх. А журналіст Лаллі, особистий ворог Вернона, та його телешоу вже «призначили» Вернона другим вбивцею. До того ж суддя зацікавлений в швидкому закритті справи, щоб відновити видимість порядку та уникнути подальших потрясінь і критики на адресу суду, тим більше що під тиском ЗМІ вся країна вже вважає Вернона винним. Отже, суд виступає як провідник суспільної думки та медійного наративу, а не як безпристрасний арбітр, яким має бути. Роман же сприймається як гостра соціальна сатира, що викриває американську одержимість славою, жорстокість системи правосуддя, маніпулятивність ЗМІ, які можуть створювати та руйнувати життя.

Обидва твори є романами дорослішання. На відміну від «Ловця у житі», в якому науковці на тлі реалістичної оповіді вбачають риси твору, що знаходиться в спектрі переходу від модернізму до постмодернізму, розглядаючи окремі елементи зазначених напрямів, в романі «Вернон Господь Літтл» спостерігаємо такий рівень концентрації подій, який дає можливість говорити про використання автором абсурдизму з метою загострення соціальної та моральної проблематики твору.

Крім того, опублікований у 2003 р. роман «Вернон Господь Літтл» розглядається деякими авторами як постмодерністський, деякими як метамодерністський. Незважаючи на зазначення в низці наукових розвідок наявності постмодерністської гри, іронії та цинізму (O'Kelley, 2003, Sifton, 2003), притримуємося думки, що роман — яскравий зразок літератури нової щирості, яка є головною складовою метамодернізму.

1.Серед проблем, піднятих у творі, чільне місце посідають проблеми більш інтимного, особистісного характеру, властиві саме для літератури нової щирості. Автор акцентує увагу на проблемах булінгу, педофілії, гомофобії, виховання, становлення особистості підлітка, самотності тощо. Роман рясніє відвертими сценами (необхідними як для викриття злочинів, так і для демонстрації справжніх почуттів) та роздумами головного героя про них. «У своєму романі П'єр створює персонажів, чия репутація педофілів відверта та потворна. Секс представлений як ще один товар», — зазначає С.Чочія (Ciocia, 2016, с. 15).

2.Вернон Літтл, що є протагоністом в романі — типовий герой нової щирості — рефлексуюча особистість, занурена у свій внутрішній світ, намагається «розібратися у миттєвих спалахах емоцій, відчуттях, переживаннях, їхніх причинах», «переймається питанням власної ідентичності, намагається відповісти на питання *хто я? який я? що означає бути мною», «*почуває себе самотнім і незрозумілим в оточуючому глобальному світі, прагне спілкування з тими, для кого його проблеми близькі і важливі, хто почує і зрозуміє» (Taratuta, Melnyk, 2024, с. 148).

3. У творі наявна сповідальна наративна манера, яка «обумовлює емоційно-забарвлену лексику, наближеність до розмовного стилю, часто сповнена різноманітного жаргону та сленгу, відтворення індивідуального стилю оповідача

тощо. В оповідній манері спостерігається безпосереднє звернення до адресата, яким <…> є читач, запрошення до діалогу» (Taratuta, Melnyk, 2024, с.148).

4.Твір глибоко психологічний. Велику роль в ньому відіграє емпатія, завдяки якій читач співчуває героєві, у певних ситуаціях ідентифікує себе з ним.

5.Мета автора твору — апеляція до загальнолюдських цінностей, яка відсутня у постмодерністських творах. Для Вернона Літтла важливо бути моральним. Критерій моральності стає для нього головним у його ставленні до людей. І навіть іронія та цинізм мають у романі функцію викриття аморальності з метою декларації загальнолюдських цінностей, їхньої гуманістичної забарвленості.

Висновки. Проведений компаративний аналіз романів Дж.Д.Селінджера та Ді Бі Сі П'єра дозволив простежити значну трансформацію образу американського підлітка та динаміку жанру роману виховання. Попри наявність спільних рис, якими є психологічна травмованість обох героїв, близькість наративної манери, негативна реакція на соціум та бунт проти нього, було виявлено багато відмінностей, серед яких зміна соціально-історичного контексту, який принципово впливає на умови життя героїв, різниця у соціальному статусі, трансформація наративу і стилістики, зміна літературної парадигми. Відмінності в соціально-фінансовому статусі вказують на розширення фокусу зображення підлітка: від умоглядного бунту забезпеченого хлопця, який багатьма літературознавцями іронічно критикується, до гострого соціального протистояння знедоленого героя. Водночас дослідження показало, що обидва героя протестують проти фальшивого, споживацького характеру суспільства, в якому живуть, і, хоч і в різний спосіб, але протистоять йому, відстоюючи власні морально-етичні домінанти. Але якщо Голден Колфілд бунтує проти внутрішньої порожнечі та лицемірства суспільства 1950-х, то Вернон Літтл веде відкриту і відчайдушну боротьбу з жорстокою, корумпованою та маніпулятивною медіа-реальністю XXI століття, водночас демонструючи глибоку внутрішню моральність і щирість, характерну для нового літературного напряму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ді Бі Сі П'єр (2020) Вернон Господь Літтл. Вавилонська бібліотека. 296 с.
2. Селінджер, Дж.Д. (2015) Ловець у житі. Клуб сімейного дозвілля. 256 с.
3. Таратута, С. (2005) Світ, що руйнує красу: деякі аспекти аналізу роману Дж. Д.Селінджера "Над прірвою в житі". *Зарубіжна література в школах України*. №7. С. 2–3.
4. Baxter, K. (2008). The Modern Age: Turn-of-the-Century American Culture and the Invention of Adolescence. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
5. Bickmore, S. T., and Kate Youngblood. (2014) "It's The Catcher in the Rye…He said it was the kind of book you made your own": Finding Holden in Contemporary YA Literature'. English in Education, 48(3), 250-63.
6. Brace, M. (2003). Vernon God Little by D.B.C. Pierre. A Huckleberry Finn for the Eminem Generation. The Independent, February 3. Accessed 2 February 2010 from http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/reviews/vernon-god-little-by-dbc-pierre596510.html
7. Chinn, S. E. (2008). Inventing Modern Adolescence. The Children of Immigrants in Turn-of-theCentury America. New Brunswick, NJ and London: Rutgers University Press.
8. Ciocia, S. (2016) "The world loves an underdog," or the continuing appeal of the adolescent rebel narrative: a comparative reading of Vernon God Little, The Catcher in the Rye and Huckleberry Finn. Children's Literature in Education. pp. 1- 20. ISSN 0045-6713.

9. McCarthy, S. F. (2004). Vernon God Little Review. The Missouri Review, 27(1), 183-85.
10. Menand, L. (2001). Holden at Fifty. The Catcher in the Rye and What it Spawned. The New Yorker, October 1. Accessed January 20, 2016 from http://www.newyorker.com/magazine/2001/10/01/holdenat-fifty.
11. Mintz, S. (2004). Huck's Raft. A History of American Childhood. Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
12. Nieragden, G. (2010) Thank You, Holden Caulfield, and Goodbye: Fresh Ideas for Teaching Adolescent(s) Fiction-the What and the How. English Studies: A Journal of English Language and Literature, 91(5), 567-578.
13. Oates, J. Carol. (2003). Showtime. A Booker Prize Winner Reimagines America. The New Yorker, October 27. Accessed January 20, 2016 from http://www.newyorker.com/magazine/2003/10/27/ showtime.
14. O'Grady, C. (2003). Lone Star. DBC Pierre's Sparkling Debut. The Guardian, January 18. Accessed January 20, 2016 from http://www.theguardian.com/books/2003/jan/18/featuresreviews. guardianreview18
15. O'Kelley, P. [Review of *Vernon God Little*]. Quoted in *Vernon God Little* by D.B.C. Pierre. London: Faber and Faber, 2003
16. Sifton, S. (2003). Holden Caulfield on Ritalin. The New York Times, November 9. Accessed January 20, 2016 from http://www.nytimes.com/2003/11/09/books/holden-caulfield-on-ritalin.html.
17. Taratuta S., Melnyk T. (2024) Poetics of New Sincerity Literature VS Postmodern Aesthetics: Kazuo Ichiguro's Novel "Never Let Me Go". Alfred Nobel University Journal of Philology. vol. 2, issue 28, pp. 141-169, DOI: https://doi.org/10.32342/3041-217X-2024-2-28-9

УДК 811.111'276
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-91-102

Мирослова Кірієнко, *кандидат філологічних наук,*
старший викладач кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0000-0001-8978-8161
mcovganuk@gmail.com

Марія Даниленко, *магістр факультету іноземних мов*
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
ORCID ID 0009-0004-8454-321X
maria.danilenko.az@gmail.com

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСУ

У статті зазначено, що реклама на сучасному етапі розвитку набула статусу соціокультурного інституту, який має значний потенціал для впливу як на окрему особу, так і на суспільство в цілому. Досліджено її роль не лише як засобу просування товарів і послуг, а й як ефективного інструменту формування соціальних цінностей, моделей поведінки, комунікативних стратегій та мовленнєвих практик у сучасному інформаційному просторі.

Метою статті було вивчення комунікативно-прагматичної специфіки англомовного рекламного дискурсу. Для цього застосовано методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції та порівняння. Наукова новизна полягає у вперше здійсненому комплексному аналізі проявів комунікативно-прагматичної специфіки англомовного рекламного дискурсу, що дозволяє глибше зрозуміти механізми мовленнєвого впливу та способи формування уявлень, поведінки й намірів адресатів у процесі масової комунікації.

У статті досліджено, що реклама розглядається як форма комунікативної діяльності, яка передає соціокультурну інформацію про товари та послуги, водночас відображаючи соціальні відносини в суспільстві. Встановлено, що її головна функція полягає у впливі на свідомість та підсвідомість потенційного споживача з метою стимулювання до придбання товару чи послуги. Проаналізовано, що рекламний дискурс є прикладом масового комунікативного процесу, де поєднання мовних і паралінгвальних елементів формує цілісне рекламне повідомлення. Доведено, що мовленнєвий вплив реалізується через відкриті (експліцитні) та приховані

(імпліцитні) форми повідомлень, що демонструє прагматичні моделі мовленнєвої поведінки адресанта та забезпечує ефективне формування комунікативних стратегій взаємодії у глобальному інформаційному середовищі.

Ключові слова: дискурс; комунікативно-прагматичні особливості; реклама; рекламний текст; комунікативна діяльність.

Myroslva Kirienko, *CSc. (Philology), Associate Professor,*
Head of the Department of English Language and
ELT Methodology,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine.
ORCID ID 0000-0001-8978-8161
mcovganuk@gmail.com

Maria Danylenko, *2nd year master's student of the Faculty*
of Foreign Languages of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi
State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
ORCID ID 0009-0004-8454-321X
maria.danilenko.az@gmail.com

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC PECULIARITIES OF ENGLISH ADVERTISING DISCOURSE

The article highlights that advertising at the present stage of development has acquired the status of a socio-cultural institution with significant potential to influence both individuals and society as a whole. Its role has been studied not only as a means of promoting goods and services but also as an effective tool for shaping social values, behavioral patterns, communicative strategies, and linguistic practices within the modern information space.

The purpose of the article was to investigate the communicative-pragmatic features of English-language advertising discourse. To achieve this, the methods of analysis, synthesis, induction, deduction, and comparison were applied. The scientific novelty of the study lies in the first-ever comprehensive analysis of the manifestations of communicative-pragmatic specificity in English-language advertising discourse, which allows a deeper understanding of the mechanisms of verbal influence and the ways of forming perceptions, behaviors, and intentions of recipients in the process of mass communication.

The study has shown that advertising is considered a form of communicative activity that conveys socio-cultural information about products and services while reflecting social relations in society. It has been established that its main function is to influence the conscious and subconscious minds of potential consumers in order to stimulate the purchase of goods or services. It has been analyzed that advertising discourse represents an example of a mass communicative process in which the combination of verbal and paralinguistic elements forms an integrated advertising message. It has been demonstrated that verbal influence is implemented through both explicit and implicit forms of messages, reflecting pragmatic models of the speaker’s communicative behavior and ensuring the effective formation of interaction strategies in the global information environment.

Keywords: discourse, communicative and pragmatic features, advertising, advertising text, communicative activity.

Актуальність дослідження. У сучасному глобалізованому світі реклама стає потужним інструментом культурної інтеграції та комунікації. Вона не лише інформує споживачів про товари та послуги, а й відображає соціальні цінності, естетичні уподобання та моделі поведінки сучасного суспільства. Через поєднання художніх засобів і мовних стратегій реклама формує певні культурні стереотипи, впливає на способи сприйняття інформації та комунікативні практики адресатів.

Особливо цікавим є англомовний рекламний дискурс, який одночасно відображає глобальні тенденції та національні культурні особливості. Дослідження його комунікативно-прагматичних характеристик дозволяє глибше зрозуміти механізми впливу реклами на суспільство, способи формування інформаційного простору та процеси глобальної культурної інтеграції. Саме це робить тему дослідження надзвичайно актуальною та значущою для сучасної науки про комунікацію.

Постановка проблеми дослідження. Нові тенденції розвитку лінгвістики XXI ст. і стрімке оновлення наукових парадигм впливають на те, як у сучасному інформаційно-насиченому світі піддаються змінам поняття «комунікація» і «реклама». Вони стають більш складними і набувають мультимодального характеру. Сучасне суспільство важко уявити без рекламного контексту, що слугує важливим елементом масової культури, активно проникаючи в повсякденне життя кожної людини і виступаючи потужним засобом впливу на її свідомість. Враховуючи це, англомовний дискурс наразі репрезентує не лише інформацію про товари або послуги, а й відображає суспільні норми, традиції, ідеали, цінності та стереотипи, які сформувалися в англомовних спільнотах на сучасному етапі їх розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка рекламного дискурсу відображена в працях вітчизняних та іноземних лінгвістів, аналіз у яких здійснюється в різних аспектах: загальнолінгвістичному (К. Бове, Н. Вонк, І.В. Городецька, Дж. Даєр, Дж. Кук), лінгвостилістичному (А.І. Раду), психолінгвістичному (С.Г. Кара-Мурза), прагмалінгвістичному (В.В. Зірка, Л.М. Киричук, І.П. Мойсеєнко, С.К. Романюк), когнітивному (О.В. Іванців, В.І. Охріменко, О.Є. Ткачук-Мірошниченко), соціолінгвістичному (Ю.В. Булик, І.О. Велика, Л.М. Крамаренко, А.О. Малишенко). Все частіше лінгвісти звертають увагу на феномен реклами, що є одним із найяскравіших проявів людської комунікації в сучасному світі. Це середовище зазнає суттєвого впливу мас-медіа, де реклама відіграє ключову роль. Науковці зосереджені на технологіях, спроможних переконати споживача у необхідності придбати нові товари або скористатися послугами.

Мета і основні завдання дослідження. Метою дослідження є виокремлення проявів комунікативно-прагматичної специфіки англомовного рекламного дискурсу. Завданням дослідження виступає аналіз засобів, що виражають комунікативно-прагматичні особливості англомовного рекламного дискурсу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реклама – це складне та різнопланове явище, яке займає проміжне положення між різними професійними сферами, викликаючи зацікавлення серед фахівців з різних галузей. Саме тому існує чимало тлумачень цього поняття і визначень терміну. У процесі створення рекламного тексту автори застосовують широкий набір мовних і немовних засобів, щоб підібрати найдієвіший формат впливу на свою аудиторію. Відомо, що читача рекламного тексту рідко хвилюють самі товари, його більше цікавлять

переваги, які він може отримати від їх використання. Тому перед авторами стоїть ключове завдання: за допомогою логічних прикладів переконати споживача, що саме цей продукт задовольнить його потреби.

Рекламний текст не сприймається лише як одиниця комунікації. Натомість він є складною семіотичною структурою – послідовністю знакових елементів, представлених через такі складові, як слогани, заголовки, основний текст, реквізити компанії, шрифти, кольори, графічні елементи, ілюстрації, назву бренду або логотип. Усі ці елементи цілеспрямовано адаптовані для виконання головної функції реклами – впливу на споживача та досягнення необхідного ефекту.

Комунікативна функція реклами реалізується завдяки гармонійному використанню багаторівневих мовних засобів на лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, укладачі активно залучають паралінгвістичні засоби, які не лише передають специфічний зміст рекламного повідомлення, але й перебувають у семантичній та функціональній єдності з іншими елементами тексту. Ці засоби служать спільному прагматичному завданню: привернути увагу читача і спонукати його придбати рекламований продукт. Їхній обов'язковий компоненти – адресованість (апелятивність), що є невід'ємною частиною семантичної структури рекламного повідомлення [Булик, 2009, с. 7].

Рекламний дискурс визначається як комунікативно-прагматичний прояв мовленнєвого спілкування в межах реклами. Він здійснюється через поєднання лінгвальних та паралінгвальних елементів у рекламних повідомленнях. Таке поєднання підтверджує семіотичну складність рекламного дискурсу, який у підсумку формує своєрідний «продукт» – рекламне повідомлення. Сукупність подібних повідомлень утворює рекламний дискурс як більш загальне явище. Для рекламного дискурсу властиві особливості мовленнєвої поведінки, що залежать від його структурних, функціональних і ситуаційних характеристик. З погляду структури він часто постає як надфразова єдність, що оформлює певний контекст. З функціонального боку реклама виступає як система мовних одиниць, організованих відповідно до контексту, в якому вони використовуються. Ситуаційний аспект передбачає залежність рекламного дискурсу від соціальних, культурних і прагматичних чинників. Хоча ці чинники виходять за межі власне «мовного матеріалу», вони мають безпосередній вплив на створення рекламного повідомлення. Науковці зазначають, що структура рекламного повідомлення складається не тільки зі суто лінгвальних компонентів, а й включає паралінгвальні елементи. Взаємодія цих складових забезпечує ефективність реклами та її здатність виконувати поставлені комунікативні завдання [Арешенкова, 2016, с. 77].

Рекламне повідомлення відзначається інтеграцією вербальних, іконічних (іллюстрації, фотографії) та семіотичних (колір, шрифт) елементів. Важливим аспектом є паралінгвальний складник, який вважається невід'ємною ознакою повноцінного рекламного тексту. У науковій літературі рекламний текст окреслюється як креолізований, гібридний, ізовербальний, полікодовий і

мультимодальний. Найбільш вдало рекламне повідомлення можна охарактеризувати саме як мультимодальне, тобто таке, що об'єднує вербальний компонент (текст), візуальний складник (шрифт, ілюстрації, загальний дизайн) та аудіоелемент (звуковий супровід). Використання поняття «мультимодальне повідомлення» є релевантним, адже синергія семіотичних кодів забезпечує єдиний комунікативний і прагматичний вплив на цільову аудиторію.

Особливість комунікативно-прагматичного підходу до рекламного дискурсу полягає в дослідженні стратегій і тактик, якими послуговуються творці рекламних повідомлень. Аналіз наукових робіт щодо стратегій у різних дискурсах дозволяє зафіксувати тенденцію до опису конкретних стратегій і їх практичного застосування в різних мовленнєвих ситуаціях. У лінгвістичній літературі стратегія трактується як:

- план оптимального втілення комунікативного задуму через набори мовних і мовленнєвих ресурсів;
- послідовність мовленнєвих дій, організованих з урахуванням мети взаємодії;
- способи планування мовленнєвої комунікації залежно від контексту спілкування та індивідуальних особливостей учасників;
- комунікативний намір мовця, сформований на основі суспільного досвіду для задоволення потреб або бажань з подальшою мовною об'єктивацією цього задуму [Арешенкова, 2016, с. 89].

Найбільш доречним для характеристики рекламного дискурсу є визначення комунікативної стратегії як сукупності мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення основної мети комунікації. Згідно з цим підходом, стратегія стає ключовою категорією у комунікативно-прагматичному аналізі рекламного дискурсу. Науковці прагнули виявити принципи побудови та функціонування текстів із переконливою спрямованістю, особливо рекламних, що підкреслює важливість поняття комунікативних стратегій. Але саме це поняття залишається неоднозначним у термінологічному сенсі. Дослідники використовують різні терміни, такі як «стратегія мовленнєвої поведінки», «мовленнєва стратегія», «стратегія спілкування», «дискурсивна стратегія» або «маніпулятивна стратегія». Комунікативні стратегії аналізуються з різних точок зору, кожна з яких акцентує увагу на окремих аспектах.

Виокремлюють п'ять основних підходів до вивчення комунікативних стратегій рекламного тексту:

- лінгвостилістичний: цей підхід розглядає стратегію як змістовий компонент тексту і творчу реалізацію плану мовленнєвої поведінки. Основний акцент робиться на авторських методах створення тексту, структурних і стилістичних характеристиках стратегій, а також їхній композиційній організації;
- лінгвопрагматичний: стратегія трактується як сукупність мовленнєвих дій, націлених на досягнення конкретної комунікативної мети. Вона сприймається як спосіб структурування мовленнєвої поведінки, зумовлений

прагненнями й цілями учасника спілкування. У цьому контексті стратегія є своєрідною надціллю мовлення, пов'язаною з базовими поняттями лінгвопрагматики, такими як комунікативна мета, інтенція та мовленнєвий акт;

- психолінгвістичний: стратегія визначається як спосіб обміну намірами між співрозмовниками, що формує психологічну основу для впливу через мовлення. Вона виступає інструментом реалізації задумів мовця шляхом впливу на інтелектуальну, емоційну та вольову сферу адресата. Такий підхід розглядає стратегію як вибір певної тенденції у спілкуванні, який базується на психологічній мотивації мовленнєвої діяльності;
- соціолінгвістичний: ця перспектива наголошує на ролі соціокультурних і лінгвальних знань, необхідних для ефективної комунікації. Вплив соціального контексту, статусу учасників діалогу та культурних чинників визначає характер реалізації стратегії;
- когнітивний: стратегія постає як когнітивний процес обробки інформації у свідомості людини. Вона включає взаємодію комунікативної мети мовця з відповідними мовними засобами через осмислення ситуації та використання інтерпретативних схем. Це дозволяє створювати альтернативні шляхи виконання поставлених завдань і досягнення цілей. У рамках цього підходу стратегія розглядається як ментальна операція, що охоплює процеси створення та сприйняття дискурсу [Крамаренко, 2005, с. 10].

Отже, кожен із цих підходів робить унікальний внесок у розуміння принципів організації й реалізації комунікативних стратегій. Вони взаємодоповнюють одне одного, дозволяючи глибше проаналізувати феномен мовленнєвого впливу в контексті рекламного дискурсу.

У процесі вивчення комунікативних стратегій, попри різноманітність аспектів їх дослідження, більшість підходів вказує на їхню телеологічність, тобто орієнтованість на комунікативні цілі учасників взаємодії. В рамках нашого дослідження базовим є визначення комунікативних стратегій з позиції лінгвопрагматики, центральним ядром якої виступає теорія мовленнєвих актів. Основним поняттям є комунікативний акт, що характеризується цілеспрямованістю, інтенціональністю, адресованістю і наявністю комунікативної мети. Варто також застосувати трактування комунікативної стратегії через призму лінгвостилістики, яка розглядає її як стилістичну реалізацію плану мовленнєвої поведінки адресанта, та когнітивістики, що акцентує на залученні когнітивних процесів для корекції сприйняття світу адресатом. Це особливо актуально для рекламної комунікації. Водночас важливо включити у дослідження психолінгвістичні й соціолінгвістичні аспекти стратегії, адже рекламний дискурс не може бути розглянуто ізольовано від суспільного контексту і психологічних чинників. З урахуванням усіх зазначених аспектів комунікативна стратегія рекламного дискурсу визначається як загальна лінія

побудови тексту, в якій інтегруються мовні та паралінгвальні засоби для досягнення прагматичної мети.

Поняття комунікативної тактики трактується по-різному. В загальному розумінні вона розглядається як окремий інструмент реалізації стратегії, мовленнєва дія, що відповідає певному етапу її виконання, або як система дій для ефективного впровадження стратегії. Також комунікативну тактику асоціюють із набором локальних риторичних прийомів і поведінкових ліній, які спрямовані на досягнення конкретних цілей інтеракції. Щодо членування мовленнєвого потоку тактика виступає мінімальною одиницею мовної діяльності, покликаною для реалізації вибраної стратегії. Її розуміють і як набір комунікативних ходів, що забезпечують вирішення стратегічних завдань. У контексті рекламного дискурсу найбільш релевантним визначенням є трактування тактики як конкретної лінії взаємодії, що включає практичні лінгвальні та паралінгвальні заходи для ефективного виконання заданої стратегії [Макєдонова, 2017, с. 88].

Серед сучасних лінгвістичних підходів точиться дискусія щодо чіткого розмежування понять комунікативної стратегії і тактики, оскільки один і той самий мовленнєвий засіб здатний виконувати функції обох рівнів діяльності. Пропонується підхід до цього розмежування через опозицію теорія/практика: стратегія інтерпретується як сукупність наперед визначених теоретичних ходів мовця, які реалізуються під час комунікативного акту задля досягнення мети. Тактика слугує набором практичних кроків у процесі мовленнєвої взаємодії. У межах нашого дослідження ми підтримуємо позицію про співвіднесеність комунікативних стратегій і тактик як загального до часткового: тактика слугує інструментом реалізації конкретної стратегії.

Дослідження прагматичних параметрів спілкування є неповним без аналізу мови як інструменту маніпулятивного впливу. Це передбачає вивчення закономірностей використання мовних та мовленнєвих засобів суб'єктом залежно від його намірів, цілей і мотивів. Вплив виступає базовим компонентом будь-якої комунікативної ситуації, а головним завданням лінгвістичного аналізу мовленнєвого впливу є дослідження стратегій мовця та мовних засобів, що реалізують комунікативну стратегію. Комунікативні стратегії спрямовані на ефективну організацію рекламного дискурсу, який орієнтується на прагматичний вплив на адресата. Створюючи рекламу, автори обирають найбільш оптимальні стратегії для реалізації своїх цілей та досягнення бажаного результату через мовленнєвий вплив на поведінку адресата.

Для визначення набору стратегій, актуальних у рекламному дискурсі, розглядаються їхні класифікації з різних підходів:

- з огляду на скерованість рекламного акта стратегії поділяють на інформаційно-формуючі (асоціювання або дисасоціювання, неконтекстуальний опис) і оптимізуючі (управління увагою, контроль над декодуванням і інтерпретацією, управління критичністю сприйняття, прямий вплив на процес прийняття рішень, мнемонічна стратегія, дискурсивне позиціонування);

- за напрямом впливу на когнітивні механізми психіки стратегії поділяють на мисленнєві (апелюють до раціональної сфери), сугестивні (спрямовані на підсвідомість), емоційні (звернені до почуттів і емоцій) та сенсорні (зосереджені на людських відчуттях);

- за першочерговістю виділяють основні стратегії, найважливіші з точки зору мотивів та цілей конкретного етапу взаємодії, та допоміжні, які доповнюють основні;

- з огляду на спрямованість на об'єкт впливу стратегії можуть трансформувати адресата, адресанта або предмет рекламування;

- з урахуванням каналу передачі повідомлення, стратегії умовно поділяють на раціоналістичні (де домінує вербальна інформація та апеляція до розуму) та проекційні (де переважає невербальна комунікація й апеляція до емоцій);

- з огляду на контекст мовленнєвого впливу на адресата розглядаються інформативні, аргументативні, маніпулятивні, сугестивні та нагадувальні комунікативні стратегії [Романюк, 2014, с. 165].

Вказана класифікація не повністю розкриває комунікативно-прагматичну природу рекламного дискурсу. Основним чинником у виборі стратегії рекламної дії виступає мета, яку переслідує адресант. Головний його намір полягає у стимулюванні споживача до придбання товару або послуги. Однак ця мета не може бути досягнута без реалізації низки комунікативних цілей, зокрема привернення уваги адресата до об'єкта реклами, підкреслення його переваг, виділення серед конкурентів тощо. Тому важливо розрізняти основну стратегічну комунікативну мету та цілі, без реалізації яких досягнення цієї мети в межах рекламного дискурсу неможливе. Досягнення таких цілей стає можливим завдяки використанню певної стратегії та тактик мовленнєвого впливу на споживача.

Оскільки рекламний дискурс спрямований на спонукання, можна виділити спонукальну стратегію, яка втілюється через інформативні, аргументативні, сугестивні та маніпулятивні стратегії, що співвідносяться з типологічною класифікацією рекламних повідомлень. У процесі дослідження стратегій і тактик, використовуваних при створенні рекламних текстів, науковці зазначають важливість маніпулятивного впливу, спрямованого на формування приємного й позитивного емоційного стану адресата. Ця стратегія апелює переважно до емоційної сфери споживача.

В межах реалізації маніпулятивної стратегії важливу роль відіграє ціннісно орієнтована тактика. Сучасна рекламна комунікація стала одним із ключових джерел формування системи цінностей. Вона виконує функцію ціннісної орієнтації, створюючи в свідомості адресата нові – реальні або уявні – цінності, які взаємодіють одна з одною і створюють аксіологічну картину світу споживача.

Спонукальна стратегія базується на комунікативному намірі адресанта, здійснюючи контроль над результатами мовленнєвого впливу через локальні стратегії. Кожна локальна стратегія реалізується за допомогою конкретних тактик, що передбачають залучення лексико-стилістичних і синтаксичних

засобів. Взаємозв'язок між комунікативними стратегіями та тактиками можна розглядати як ієрархічну структуру, де стратегії відіграють ключову роль, контролюючи застосування та модифікацію тактик для досягнення конкретної цілі спілкування. Такі ієрархічні відносини реалізуються у трьох аспектах ментально-об'єктивних взаємозв'язків: концептуально-тематичному, функціонально-прагматичному та формально-стилістичному. Концептуально-тематичний аспект спрямований на вибір змісту (теми) і закладеної в текст інформації. Функціонально-прагматичний аспект визначає комунікативне завдання тексту, тобто ефект, якого він має досягти. Формально-стилістичний аспект охоплює процес вибору і комбінування мовних засобів для формулювання задуманих цілей.

Провідна ціль рекламного дискурсу полягає у спонуканні, заснованому на намірі адресанта чинити комплексний вплив на адресата, стимулюючи його до придбання товарів або послуг, які рекламуються. Завдяки ієрархічним взаємовідносинам стратегічна комерційна мета визначає вибір конкретної комунікативної стратегії, зважаючи на наміри рекламодавця, потенційну аудиторію та предмет реклами. У визначених рамках реалізуються певні тактики, які знаходять вираження через мовні та немовні засоби [Арешенкова, 2016, с. 100].

Рекламні тексти характеризуються односторонньою і неособистою природою передачі інформації. Це означає, що поширення даних відбувається лише в одному напрямку і не передбачає прямого діалогу. Проте елементи діалогічності в текстах реклами все ж можуть бути використані для ефективного досягнення її комунікативної мети.

З огляду на це можна зробити декілька важливих висновків. Адресація в рекламних текстах виступає потужним комунікативно-прагматичним інструментом, що встановлює і підтримує контакт із потенційним покупцем. Вона сприяє переконанню та мотивує споживача до дій, запропонованих у повідомленні. Адресат реклами – це зазвичай широка аудиторія, яка включає масового прогнозованого покупця. Рекламні тексти не орієнтуються на конкретну особу, адже їх цільовою групою є великі сегменти споживачів. Оскільки взаємодія між відправником і реципієнтом повідомлення відбувається в опосередкованій формі (через ЗМІ, без прямого контакту або миттєвого зворотного зв'язку), діалог як форма комунікації залишається поза межами можливого. Проте застосування елементів діалогу в текстах може суттєво допомогти у досягненні прагматичних цілей реклами.

Дослідження показують, що найбільш ефективними для впливу на адресата є спонукальні речення. Вони мають високу директивність та волюнтативність і найчастіше використовуються у спеціалізованих окличних конструкціях для додаткової експресивності. У рекламних текстах адресація за допомогою мовних засобів створює ефективний контакт із аудиторією і спонукає до виконання певних дій. Прагматичну функцію рекламного звернення часто реалізують через різні типи речень: спонукальні, питальні, бажальні або

вокативні. Спонукальні речення відіграють провідну роль у рекламі, адже вони прямо впливають на поведінку покупця. В таких конструкціях часто використовується наказовий спосіб дієслів різних семантичних груп: дійсного фізичного і психологічного стану, споживання, придбання товару, контакту або дії, пов'язаної з конкретною пропозицією. Також означено-особові речення служать ефективним способом прямого звернення до реципієнта.

Особливий ефект створюють питальні речення, які забезпечують дистанційний контакт із аудиторією. Їхні підтипи – питально-акцентувальні, оціночно-питальні, питально-спонукальні, емоційні та риторичні – виконують різноманітні прагматичні ролі: акцентують увагу на перевагах пропозиції або властивостях товару, закликають до конкретної дії або додають емоційності й переконливості рекламному зверненню. На противагу директивним формам, бажальні речення вирізняються м'якістю та ненав'язливістю. Зазвичай вони висловлюють подяку, запрошення, привітання або побажання в контексті святкових подій або інших соціально значимих ситуацій. Такі речення формують атмосферу тепла та вдячності, мотивуючи клієнтів до подальшої взаємодії з брендом або продуктом [Киричук, 2012, с. 126].

Вокативні структури виступають одним із ефективних засобів адресації до особи. Ці конструкції не лише привертають увагу реципієнта до змісту реклами, але й додають повідомленню певної інтимності. Акцентуація в рекламних текстах є дієвим комунікативно-прагматичним інструментом. Акцентуатори, такі як ключові слова, акцентувальні частки та модальні вирази, допомагають чітко виділити особливості товару або послуги, підкреслюючи їх сильні сторони. Це сприяє залученню уваги потенційного покупця до тексту, а також стимулює споживацьку активність, посилюючи прагнення реалізувати рекламну стратегію шляхом придбання продукту або послуги. Ключові слова реклами є окремим важливим структурним елементом, що привертає увагу реципієнта. Вони акумулюють у собі значення на кшталт «вигода для адресата» та «новизна продукту». Акцентувальні частки дозволяють додатково виділити переваги, які найчастіше мають позитивний і корисний характер. У центрі уваги акцентування зазвичай перебувають товарні або маркетингові характеристики продуктів або послуг.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, комунікативно-прагматичний підхід до аналізу рекламного тексту зосереджується на його здатності реалізувати основну мету – переконати споживача придбати запропонований товар або послугу. Успішність цього процесу забезпечується через застосування різноманітних стратегій та тактик, які дозволяють ефективно впливати на сприйняття та поведінку адресата. Однією з ключових стратегій є стратегія маніпулятивного впливу, що орієнтована на свідомість споживача та здатна впливати на його мислення, емоції, дії, рішення та вибір.

У межах цієї стратегії особливе значення має ціннісно орієнтована тактика, спрямована на формування певної ціннісної картини світу споживача та апелює до загальної системи суспільних цінностей, норм і соціальних стереотипів. Вона

включає використання лексичних, граматичних, стилістичних та паралінгвальних засобів, які підсилюють ефект впливу та створюють переконливе рекламне повідомлення.

Додатково перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей взаємодії вербальних і невербальних компонентів рекламного дискурсу, а також способів адаптації англомовної реклами до різних культурних контекстів. Такі дослідження дозволять детальніше виявити механізми, що формують комунікативно-прагматичну специфіку англомовного рекламного дискурсу, та оцінити його роль у глобальному інформаційному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арешенкова О. Ю. (2016). Комунікативно-прагматичні та стилістичні параметри рекламного тексту : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 ; Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара. Дніпро,. 230 с.
2. Безугла Т. А. (2017). Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полікодовий лінгвопрагматичний підхід : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 ; Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 304 с.
3. Булик Ю. В. (2009). Рекламний текст в параметрах аксіологічної прагмалінгвістики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. Харків, 20 с.
4. Киричук Л. М. (2012). Маніпулятивний потенціал імпліцитної оцінки в рекламі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна.* Вип. 26. С. 126–127.
5. Киричук Л. М. (1999). Прагмасемантичні особливості категорії оцінки в рекламному тексті (на матеріалі реклами журналу «Time») : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 ; Київ. держ. лінгв. ун-т. Київ, 19 с.
6. Кірієнко М. М. (2023). Мовленнєва реалізація локальної стратегії встановлення і підтримування контакту: тактика фасцинації (на матеріалі програми Ларрі Кінга). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство).* Вип. 36. С. 92-99.
7. Крамаренко М. Л. (2005). Аксіологічна прагмасемантика англомовного рекламного тексту : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 ; Донецький національний ун-т. Донецьк,. 21 с.
8. Макєдонова О. Д. (2017). Лінгвостилістична організація та прагматичне функціонування англійськомовного рекламного дискурсу : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 ; Запоріз. нац. ун-т. Запоріжжя, 229 с.
9. Романюк С. К. (2014). Оцінка та її різновиди в американському комерційному журнальному рекламному дискурсі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Вип. 2. С. 164–167.
10. Тищенко О. О. (2018). Комунікативно-прагматичні особливості британської телевізійної реклами. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* № 37. том 2. С. 152–154.
11. Хоменко Г. Є. (2010). Прагматика сучасного рекламного тексту. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету.* Вип. 5. С. 221–225.

УДК 821.111.092(73+410):791(100)
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-102-110

***Юсупова Марія**, магістрантка кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
uspvmsh@gmail.com

***Тетяна Мельник**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
ORCID ID: 0000-0002-2258-7389
Scopus-Author ID: 585199722000

tatiana.n.melnik@gmail.com

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ КЛАСИЧНИХ ЗАРУБІЖНИХ ТВОРІВ І КІНОАДАПТАЦІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ РЕЦЕПЦІЇ ЧИТАЧІВ

У статті розглядається комплексна проблема кіноадаптації класичних зарубіжних творів через призму компаративного аналізу, що дозволяє виявити як спільні, так і відмінні механізми трансформації при переході від літературного тексту до кінематографічної інтерпретації. Дослідження фокусується на адаптаціях трьох концептуально різних творів: роману Ф.С. Фіцджеральда «Великий Гетсбі», роману Дж. Остін «Гордість і упередження» та антиутопії Р. Бредбері «451° за Фаренгейтом».

У статті проаналізовано ключові теоретичні підходи до адаптації (Hutcheon, Cartmell & Whelehan, Sanders), а також розглянуто український науковий дискурс щодо міжмедійності та постмодерної рецепції (М. Павлишин, Н. Ткаченко, І. Бондар-Терещенко). Методологічно застосовано компаративний, культурологічний, структурно-символічний та герменевтичний підходи. Автори демонструють, що кіноадаптація виступає автономною художньою формою, котра одночасно зберігає ключові смисли першоджерела та трансформує їх у бік нових актуалізацій — естетичних, ідейних та соціокультурних.

Конкретні приклади змін включають: візуалізацію метафор у фільмі База Лурмана, режисерську інтонацію у версії Джо Райта та модифікацію антиутопічного наративу в інтерпретаціях Трюффо та Бахрані. Робота підкреслює, що порівняльний аналіз адаптацій дозволяє глибше зрозуміти механізми культурної трансмісії та окреслити перспективи подальших міждисциплінарних досліджень.

Ключові слова: кіноадаптація, компаративний аналіз, міжмедійність, інтерпретація, екранізація, культурний контекст.

***Mariia Yusupova**, Master's student at the Department of Germanic Philology, Translation and Foreign Literature, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*
uspvmsh@gmail.com

***Tetiana Melnyk**, PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Germanic Philology, Translation and Foreign Literature Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*
ORCID ID: 0000-0002-2258-7389
Scopus-AuthorID: 58519972200
tatiana.n.melnik@gmail.com

COMPARATIVE ANALYSIS OF CLASSICAL FOREIGN LITERARY WORKS AND THEIR FILM ADAPTATIONS AS A MEANS OF DEVELOPING READERS' CRITICAL RECEPTION

This article explores the complex issue of film adaptation of classical foreign literary works from a comparative perspective, revealing both shared and divergent mechanisms in the transition from literary text to cinematic interpretation. The study focuses on adaptations of three conceptually distinct works: F. S. Fitzgerald's *The Great Gatsby*, J. Austen's *Pride and Prejudice*, and R. Bradbury's *Fahrenheit 451*.

Theoretical frameworks (Hutcheon; Cartmell & Whelehan; Sanders) and Ukrainian scholarship on intermediality and postmodern reception (Pavlyshyn; Tkachenko; Bondar-Tereshchenko) are reviewed. Methodologically, the study employs comparative, cultural, structural-symbolic, and hermeneutic approaches. The article demonstrates that film adaptation functions as an autonomous artistic form that both preserves the core meanings of the source text and transforms them into new aesthetic, ideological, and socio-cultural actualizations.

Specific examples include the visualization of metaphors in Baz Luhrmann's film, directorial intonation in Joe Wright's adaptation, and the modification of the dystopian narrative in interpretations by Truffaut and Bahrani. The study

concludes that comparative research into adaptations enhances understanding of cultural transmission mechanisms and points to avenues for further interdisciplinary exploration.

Keywords: film adaptation; comparative analysis; intermediality; interpretation; screen adaptation; cultural context.

Актуальність. Проблематика адаптації літературних творів у кіно вимагає ретельного опрацювання у зв'язку з трансформацією медіапростору XX–XXI століть. Екранні форми комунікації набувають дедалі більшого значення у формуванні масової свідомості, отже питання збереження й репрезентації культурної пам'яті стає ключовим як для літературознавства, так і для культурології та кінонауки.

Сучасні адаптації не лише консервативно повторюють сюжети, але й активно модифікують художній матеріал під впливом таких чинників, як глобалізація, технологічний прогрес, зміна аудиторних практик та оновлення естетичних смаків. Цей процес вимагає методологічно обґрунтованого підходу, що поєднав би компаративні інструменти з культурологічним баченням.

Крім того, у контексті викликів цифрової епохи актуальним постає питання про роль кіноадаптації у формуванні освітніх наративів та у розширенні доступу до класичної літератури для нових поколінь. Аналітичне вивчення адаптацій дозволить окреслити механізми, завдяки яким літературні тексти зберігають свою актуальність у змінених умовах культурного споживання.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. У науковому дискурсі часто виникає питання: чи може кіно відтворити внутрішні моновиміри літературного тексту, особливо в романах з глибокими психологічними мотивами та детальною ліричною оповіддю. Ця проблема стосується, насамперед, романних форм, де внутрішній монолог і авторська оповідь несуть значущі смислові шари.

Методологічна проблема полягає у виборі адекватних інструментів для порівняння літературного тексту та його кіноверсії: чи достатньо аналізу сюжету, чи потрібно враховувати візуальні, музичні, монтажні та інші кінематографічні коди.

Для практичного вирішення цих питань пропонується інтегративна методика, що поєднує герменевтичну інтерпретацію з формальним та інтермедіальним аналізом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінда Хатчен у праці "A Theory of Adaptation" систематизує адаптацію як багатовимірний процес, окреслюючи її як феномен, що включає рецепцію, інтерпретацію та творчу трансформацію. Л. Хатчен розглядає адаптацію як культурний акт, що змінюється в залежності від умов рецепції і медіаконтексту (Hutcheon, 2013).

Дебора Картмелл та Імельда Вілен акцентують на «нечистоті» кінематографу: адаптація не може бути зведена до прямого перекладу, адже вона завжди взаємодіє з іншими культурними практиками — рекламою, індустрією, авторською інтенцією режисера (Cartmell & Whelehan, 2010). Ця перспектива

дозволяє зрозуміти, чому одна й та ж літературна основа породжує різні кінематографічні продукти.

Джулі Сандерс у “Adaptation and Appropriation” робить наголос на процесі “пере-присвоєння” (appropriation), коли елементи тексту набувають нових значень у межах іншої культурної парадигми (Sanders, 2006). Сандерс також розрізняє адаптацію, перефразування та інші форми трансформації тексту.

Український науковий дискурс доповнює іноземні підходи локальними спостереженнями: М. Павлишин (2018) аналізує постмодерні практики екранізації, зокрема інтертекстуальність та цитатність; Н. Ткаченко (2019) — питання емоційної і візуальної реконструкції жіночої прози; І. Бондар-Терещенко (2020) зосереджується на образній системі антиутопічних адаптацій.

Усі ці підходи формують методологічну базу для компаративного аналізу: поєднання загальнотеоретичних уявлень з детальними емпіричними прикладами дозволяє побудувати цілісну картину трансформацій літературної класики в кіно.

Мета дослідження полягає у виявленні спільних та відмінних трансформаційних механізмів при переході класичних зарубіжних творів від літературного тексту до кінематографічної інтерпретації. Дослідження спрямоване на аналіз екранізацій романів Ф.С.Фіцджеральда «Великий Гетсбі», Дж. Остін «Гордість і упередження» та Р. Бредбері «451° за Фаренгейтом», щоб показати, як кіноадаптація зберігає ключові смисли першоджерела та одночасно створює нові естетичні, ідейні й соціокультурні актуалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ф.С. Фіцджеральд у романі «Великий Гетсбі» (Fitzgerald, 1925) створює багатошарову картину американського суспільства 1920-х років, де основними темами стають прагнення до соціального успіху, конфлікт ілюзії та реальності, а також пошук особистого щастя в умовах матеріального достатку. Оповідь ведеться від імені Ніка Керравея, що дозволяє читачеві оцінювати події через призму відстороненого спостереження, зберігаючи при цьому доступ до психологічних станів персонажів. Така перспектива дозволяє детально відстежити розвиток персонажів і тонко передати внутрішні переживання, особливо Гетсбі та Дейзі. Ф.С. Фіцджеральд формує символічну систему, де ключові мотиви — зелений вогник на причалі, розкішні вечірки, костюми героїв та архітектура особняків — відображають ілюзії, надію та марність «американської мрії». Зелений вогник, наприклад, уособлює прагнення до недосяжного ідеалу та водночас нагадує про обмеженість людських можливостей, а вечіркові декорації та костюми вказують на соціальні маски і плинність цінностей (Гаврилюк, 2019; Ковбаса, 2020). Як зазначає М. Павлишин (2018), постмодерні інтертекстуальні та цитатні прийоми, присутні у романі, підкреслюють складність культурних кодів і їхню багатовимірність у сприйнятті читачем.

Ключовий мотив роману — «американська мрія» — особливо наочно проявляється у сценах взаємодії Гетсбі з Дейзі та через його постійне спостереження за зеленим світлом: «Gatsby believed in the green light, the orgastic

future that year by year recedes before us» (Fitzgerald, 1925, c. 180). Цей символ одночасно втілює надію та неможливість досягнення ідеалу, демонструючи конфлікт між мрією та соціальною реальністю, який залишається актуальним і для сучасної аудиторії. Водночас розкішні вечірки, де присутні гості з різних соціальних верств, демонструють плинність цінностей та розрив між зовнішньою феєрією і внутрішньою пусткою життя персонажів.

У кінематографічній інтерпретації База Лурмана (2013) символи роману набувають нових вимірів і глибини. Зелений промінь світла на пристані стає ключовим візуальним мотивом, підкреслюючи прагнення до недосяжного і водночас ілюзійність мрії (Luhrmann, 2013). Б. Лурман застосовує гіперстилізацію, а музичний супровід поєднує класичну музику з сучасним попом і хіп-хопом, створюючи анахронічний місток між 1920-ми роками та сьогоденням. Ця комбінація музики та візуальних рішень посилює емоційну напругу, акцентує соціальні контрасти та підкреслює універсальність теми прагнення до успіху (Ткаченко, 2019).

Монтажні прийоми Б. Лурмана та використання кольорової палітри допомагають виділити два протилежні режими сприйняття: масовий, карнавальний простір вечірок, де камера швидко переміщується між гостями, світло й тіні створюють хаотичну енергію, і камерні, інтимні сцени, як-от зустріч Гетсбі та Дейзі у нічному саду чи на терасі, де повільні плани та приглушене світло передають психологічну напруженість і вразливість персонажів. Такий контраст дозволяє глядачу одночасно відчути і соціальну поверховість, і глибину особистих переживань героїв.

Особливу увагу варто приділити візуалізації символів: Б. Лурман трансформує зелений вогник у кінематографічну домінанту, яка постійно нагадує про недосяжність ідеалу. Символіка костюмів, особливо вечірніх суконь та джентльменських піджаків та сорочок, підкреслює не лише класові розходження, а й психологічний стан персонажів: яскраві кольори часто супроводжують емоційний підйом, тоді як приглушені та темні тони — моменти розчарування чи внутрішньої ізоляції (Бондар-Терещенко, 2020).

Цікаво, що в контексті Б. Лурмана архітектурні елементи та інтер’єри особняків стають додатковим засобом трансформації літературного тексту в кіно. Наприклад, особняк Гетсбі з величезними панорамними вікнами та відкритими просторами підкреслює соціальну показність і в той же час створює відчуття самотності, що резонує з авторським задумом Ф.С. Фіцджеральда. Водночас взаємодія персонажів у таких просторах демонструє психологічну динаміку: тісні кімнати під час конфліктних сцен чи великі зали під час вечірок — усе працює на передачу сенсу (Ковбаса, 2020).

Таким чином, Б. Лурман одночасно зберігає символіку першоджерела й трансформує її, створюючи нові смислові та естетичні нашарування. Його адаптація демонструє, як кінематограф може не лише передавати сюжет, а й поглиблювати розуміння психології та соціокультурних контекстів, закладених у романі. Трансформації сцен, музики, кольору та монтажу відповідають ідеї

Дж. Сандерс (2006) про «appropriation», де літературний матеріал отримує нові значення та форму у межах іншого медіуму, зберігаючи при цьому ключові теми: прагнення до успіху, конфлікт ілюзії та реальності, соціальна мобільність і емоційна вразливість.

Дж. Остін у романі «Гордість і упередження» (Austen, 1813) створює тонку соціально-психологічну картину англійського провінційного суспільства початку XIX століття, де основними темами стають взаєморозуміння між людьми, конфлікт гордості та упередження, а також пошук щирих почуттів у світі, що керується соціальними нормами та економічними обмеженнями. Оповідь ведеться від третьої особи з обмеженим фокусом на емоційний стан головної героїні, Елізабет Беннет, що дозволяє читачеві оцінювати події як зовнішньо, так і через її внутрішній досвід. Така перспектива створює багатошарову систему психологічного сприйняття: читач бачить поведінку персонажів, їхні соціальні маски та водночас отримує доступ до суб'єктивного світу Елізабет, яка часто коментує абсурдність соціальних норм або внутрішні мотиви інших героїв (Ковбаса, 2020; Павлишин, 2018).

Символіка роману проявляється через архітектуру маєтків, костюми та соціальні події. Наприклад, особняк Дарсі й Пемберлі стає образом стабільності, добробуту та моральної сили, тоді як будинок Беннетів відображає нестабільність та соціальні обмеження родини. Елізабет і Дарсі проходять через внутрішні трансформації: гордість Дарсі та упередження Елізабет спершу перешкоджають взаєморозумінню, але поступово відпускаються під впливом розуміння, поваги та справжніх почуттів (Austen, 1813, с. 152). Як зазначає Гаврилюк (2019), ці внутрішні конфлікти створюють динаміку розвитку персонажів і стають основою для подальших взаємодій та соціальної критики.

Кінематографічні адаптації Дж. Остін, зокрема фільм Джо Райта (2005), зберігають ключові мотиви та символіку твору, одночасно надаючи їм нові кінематографічні форми. Візуальна композиція, операторська робота та монтаж акцентують соціальні контрасти та психологічний стан персонажів. Наприклад, сцена першого балу у фільмі демонструє тісні приміщення, швидкий ритм камерних переміщень та яскраві костюми гостей, що підкреслює соціальну напругу та обмеженість простору для щирих почуттів. У той же час Пемберлі показаний у розлогих панорамних планах, що підкреслює моральну стійкість Дарсі та його статус, водночас створюючи відчуття відкритості і свободи, що контрастує із соціальними обмеженнями ранніх сцен (Rite, 2005).

Особливу увагу Дж. Райт, як і Б. Лурман приділяють деталям костюмів та сценографії. Кольорові рішення, наприклад, використання спокійних і природних тонів для сцен у Пемберлі та яскравих, насичених для балів, передають психологічний стан героїв і відчуття внутрішньої свободи або обмеження (Ткаченко, 2019). Діалоги та невербальні знаки, як-от погляди та жести Елізабет і Дарсі, стають важливими інструментами передачі характерів та соціальних відносин, що, у свою чергу, відображає ключову літературну тему конфлікту гордості та упередження: «She is tolerable, but not handsome enough to

tempt me» (Austen, 1813, с. 22) — сцена, яка візуалізується через інтонації, рухи та камерну роботу у фільмі, підкреслюючи перший образ Дарсі та психологічний бар'єр для взаєморозуміння.

Монтажні рішення та ритм сцен у фільмі дозволяють глядачу одночасно відчути соціальну напругу та психологічну глибину персонажів. Камера Райта часто використовує плавні рухи та довгі плани під час моментів роздумів або внутрішніх зітхань героїв, а під час балів і суспільних заходів — динамічні переміщення між персонажами, створюючи контраст між зовнішньою показністю і внутрішньою щирістю (Бондар-Терещенко, 2020).

Таким чином, адаптація Дж. Райта зберігає ключову символіку першоджерела й одночасно розширює її через візуальні та аудіальні засоби, підкреслюючи соціальні та психологічні конфлікти. Взаємодія літературного тексту та кінематографу демонструє, як візуальні та звукові рішення можуть поглиблювати розуміння мотивів та емоцій героїв, а також передавати соціально-психологічний контекст, закладений Дж. Остін у романі (Гаврилюк, 2019; Ковбаса, 2020; Ткаченко, 2019).

Р. Бредбері у романі «451° за Фаренгейтом» (Bradbury, 1953) створює антиутопічний світ, де книги заборонені, а знання та критичне мислення піддаються систематичному нищенню. Центральним символом роману є вогонь, який одночасно руйнує культуру та очищує суспільство від індивідуального мислення. Книги у романі виступають як носії пам'яті, свідомості та свободи, тоді як фаєрмени — інструменти державного контролю і репресій (Гаврилюк, 2019). Через образ головного героя, Гая Монтаґа, Р. Бредбері показує процес особистої трансформації: від байдужого виконавця влади до свідомого опору тоталітарній системі. У тексті постійно присутня метафоричність, яка підкреслює конфлікт між знанням і незнанням, інтелектуальною свободою та цензурою: «It was a pleasure to burn» (Bradbury, 1953, с. 1) — перший рядок роману, що одночасно шокує і задає тон для всього твору.

Антиутопічна структура роману розкривається через концентровану символіку та композицію: вогонь як руйнівний і трансформаційний елемент, книги як носії індивідуальної пам'яті, медіа як засіб маніпуляції суспільною свідомістю. Значущою є і соціальна ізоляція персонажів, що підкреслює дегуманізацію та пригнічення критичного мислення (Павлишин, 2018; Ткаченко, 2019). Автор створює багаторівневу систему конфліктів: внутрішні переживання героя, соціальні обмеження та протистояння державному контролю формують динамічний наратив, який підкреслює актуальність проблеми в будь-який історичний період.

Екранізації роману Франсуа Трюффо (1966) та Раміна Бахрані (2018) представляють різні кінематографічні інтерпретації антиутопії. Ф. Трюффо зосереджується на ліричній алегоричності, передаючи механічність суспільства через сухий, дещо театральний стиль та відстороненість камерних планів. Монтажні рішення підкреслюють холодність і регламентованість світу, де людські емоції та індивідуальність приглушені. Наприклад, сцени спалення книг

показані через уповільнені рухи та сувору геометрію кадру, що створює ефект відстороненої спостережливості та символічного тиску на глядача (Бондар-Терещенко, 2020).

У версії Р. Бахрані (2018) антиутопічна проблема переноситься у сучасну цифрову епоху. Ключовий конфлікт зміщується з фізичного знищення книг на контроль інформації та маніпуляцію цифровими даними. Фільм демонструє алгоритми рекомендацій, цензуру новин та психологічний контроль, що підкреслює актуальність проблеми у світі масових медіа та соціальних платформ. Використання сучасної музики, динамічного монтажу та кінематографічних засобів передачі емоцій дозволяє глядачеві відчути тиск і страх, характерні для тоталітарних систем, але у контексті сучасної культури (Ковбаса, 2020).

Особливу увагу в обох адаптаціях приділено внутрішньому розвитку Монтеґа: його зростання від бездумного виконавця до свідомого опору зображується через різні кінематографічні засоби. Ф. Трюффо акцентує на ліричній алегоричності, використовуючи прості, геометрично точні кадри та акцентуючи світло й тінь, що підкреслює внутрішню боротьбу героя. Р. Бахрані застосовує швидкі монтажні переходи, яскраву колірну палітру і сучасні технологічні мотиви, підкреслюючи соціальний контекст та технологічний контроль. У сцені розпалу інформаційного конфлікту Р. Бахрані показує, як алгоритми та маніпуляції впливають на свідомість людей, а внутрішній монолог Монтеґа переданий через голос за кадром та інтегровані графічні елементи, що підкреслює психологічний стан героя (Гаврилюк, 2019; Павлишин, 2018).

Порівняльний аналіз обох екранізацій показує, що центральний символ вогню та книги зберігає своє смислове навантаження: це руйнівна сила, що одночасно виступає метафорою очищення та самопізнання. Водночас режисерські інтерпретації відрізняються: Ф. Трюффо робить акцент на алегоричній, майже театральній формі, а Р. Бахрані переносить сюжет у соціально-технологічний контекст сучасності, адаптуючи літературний текст до нових реалій цифрової культури. Таким чином, кінематографічні рішення поглиблюють розуміння теми цензури, контролю та опору, одночасно зберігаючи ключові літературні смисли (Sanders, 2006; Cartmell & Whelehan, 2010).

Порівняння цих творів показує, що кінематографічні адаптації зберігають ключові мотиви та символіку оригіналів, одночасно трансформуючи їх для сучасної аудиторії: «Великий Гетсбі» оживає через музику та візуальні ефекти, «Гордість і упередження» – через психологічну деталь і монтаж, «451° за Фаренгейтом» – через технологічний та інформаційний контекст (Павлишин, 2018; Бондар-Терещенко, 2020).

Висновки і перспективи подальших розвідок. На підставі проведеного дослідження можна стверджувати, що кіноадаптація є діалектичним процесом, у якому відбувається не лише репрезентація, а й творче переосмислення

літературного твору. Це означає, що фільм може існувати як самостійний художній об'єкт, котрий діалогізує з першоджерелом.

Практичні наслідки дослідження полягають у наступному: викладачі літератури можуть використовувати адаптації як навчальний інструмент для розгляду процесів інтерпретації; культурологи — для вивчення механізмів трансляції ідей; кінокритики — для аналізу естетичних стратегій режисера.

Перспективними напрямами подальшої роботи є міждисциплінарний аналіз адаптацій (наприклад, із залученням медіастудій), порівняння адаптацій у різних культурних контекстах (національні ремейки), а також дослідження ролі цифрових платформ у формуванні нових форм рецепції класики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар-Терещенко, І. (2020). Між текстом і кадром: образи утопії й антиутопії в кінематографі. Філологічні студії, 12(3), 73–80.
2. Гаврилюк, Л. (2019). Екранізація як форма інтерпретації художнього тексту. Вінниця: ВДПУ Press.
3. Ковбаса, І. (2020). Література і кіно: трансформація тексту в екранній формі. Київ: KNU Press.
4. Павлишин, М. (2018). Постмодернізм у кінематографічній культурі: між текстом і екраном. Київ: Академвидав.
5. Таратута, С., Мельник, Т. (2024). Компаративний аналіз художнього твору та його кіноадаптації як засіб осмислення літератури (на матеріалі роману Ф.С.Фіцджеральда «Великий Гетсбі»). *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2024. № 1 (25). С. 310-322 URL: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.25. 310-322
6. Таратута, С., Мельник, Т. (2022). Роман Р.Бредбері «451˚ за Фаренгейтом» та його екранізація: спроба компаративного аналізу. *Вісник Одеського національного університету*. Том 27. Випуск 1(25). 2022. Серія Філологія. С. 55-62
7. Ткаченко, Н. (2019). Естетика сучасної екранізації жіночої прози: між традицією та модерном. Вісник Київського університету культури і мистецтв, 4(2), 131–138.
8. Austen, J. (1813). Pride and Prejudice. London: T. Egerton.
9. Bahrani, R. (Director). (2018). Fahrenheit 451 [Film]. HBO Films.
10. Bradbury, R. (1953). Fahrenheit 451. New York: Ballantine Books.
11. Cartmell, D., & Whelehan, I. (2010). Screen Adaptation: Impure Cinema. London: Palgrave Macmillan.
12. Fitzgerald, F. S. (1925). The Great Gatsby. New York: Scribner.
13. Hutcheon, L. (2013). A Theory of Adaptation (2nd ed.). New York: Routledge.
14. Luhrmann, B. (Director). (2013). The Great Gatsby [Film]. Warner Bros.
15. Sanders, J. (2006). Adaptation and Appropriation. London: Routledge.
16. Truffaut, F. (Director). (1966). Fahrenheit 451 [Film]. Rank Film Distributors.
17. Wright, J. (Director). (2005). Pride & Prejudice [Film]. Universal Pictures.

УДК 821.111'06-31-93.091
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-110-119

Мирослава Шевченко, *магістрантка кафедри германської філології,*
перекладу та зарубіжної літератури
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
smyroslava29@gmail.com
УДК 821.111'06-31-93.091

ПРОБЛЕМА ДЕСТРУКТИВНИХ СТОСУНКІВ У СУЧАСНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ

ПОТЕНЦІАЛ РОМАНІВ БЕТ О'ЛІРІ «КВАРТИРА НА ДВОХ» ТА КОЛІН ГУВЕР «ПОКИНЬ ЯКЩО КОХАЄШ»

У статті розглядаються прояви асоціальної поведінки у сучасній літературі на прикладі романів Бет О'Лірі «Квартира на двох» та Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш». Тема асоціальної поведінки в художніх творах є надзвичайно актуальною в умовах сучасного суспільства, оскільки вона торкається питань самотності, міжособистісних бар'єрів, травматичного досвіду та пошуку емоційного контакту. Аналіз обраних романів демонструє різні типи психологічної ізоляції, що виникає як реакція на біль, втрату чи невпевненість у власній цінності, а також показує, яким чином література відображає шляхи подолання цих станів через емпатію, довіру та любов.

Мета роботи полягає у виявленні особливостей прояву асоціальної поведінки в сучасній художній літературі та визначенні способів її подолання засобами міжособистісної взаємодії, представленої в романах Бет О'Лірі та Колін Гувер.

Методологія дослідження ґрунтується на порівняльно-аналітичному підході, що дозволив провести зіставлення художніх образів, ситуацій та психологічних станів персонажів у двох романах. Використано елементи психологічного аналізу, літературознавчої інтерпретації та структурно-семантичного методу для розкриття внутрішніх мотивів асоціальної поведінки героїв.

Наукова новизна роботи полягає у спробі комплексного осмислення асоціальної поведінки як художнього та психологічного феномену, який набуває різних форм залежно від життєвих обставин персонажів. Уперше зроблено порівняльний аналіз романів «Квартира на двох» та «Покинь, якщо кохаєш» у контексті вивчення соціальної ізоляції, показано, що сучасна жіноча проза використовує тему асоціальної поведінки не лише для розкриття внутрішніх переживань, а й як засіб морального зростання героїв.

У романі «Квартира на двох» Бет О'Лірі асоціальна поведінка героїв проявляється переважно у формі замкненості, уникання соціальних контактів та страху відкритості перед іншими. Головні персонажі — Тіффі та Леон — переживають непрості життєві обставини, що призводять до емоційного відчуження. Вони живуть у спільній квартирі, але не бачаться особисто, спілкуючись лише через записки. Така форма комунікації спершу виступає проявом соціальної ізоляції, а згодом — способом налагодження зв'язку, який допомагає героям подолати замкненість і знову відкритися світу.

У романі Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш» асоціальна поведінка має більш драматичний характер і пов'язана з глибокими психологічними травмами. Головна героїня переживає травматичний досвід, намагаючись втекти від долі матері попадає у це замкнуте коло і стає жертвою сімейного насилля та намагається розірвати це коло заради дитини. Авторка показує, що подолати відчуження можливо лише через прийняття себе, прощення і підтримку з боку близьких.

Порівняльний аналіз дозволяє побачити, що у творах обох авторок асоціальна поведінка не є кінцевим станом, а радше етапом внутрішньої трансформації. Вона стає засобом художнього осмислення теми емоційного зцілення, відновлення соціальних зв'язків і формування нової, гармонійнішої особистості.

У романі «Квартира на двох» Бет О'Лірі асоціальна поведінка героїв проявляється переважно у формі замкненості, уникання соціальних контактів та страху відкритості перед іншими. Головні персонажі - Тіффі та Леон - переживають непрості життєві обставини, що призводять до емоційного відчуження. Вони живуть у спільній квартирі, але не бачаться особисто, спілкуючись лише через записки.

Така форма комунікації спершу виступає проявом їхньої соціальної ізоляції, а згодом - способом поступового налагодження зв'язку. Авторка майстерно показує, як міжособистісне спілкування навіть у непрямій формі може стати шляхом до відновлення довіри до людей. Ізоляція героїв у цьому романі має м'який, побутовий характер, але водночас відображає глибокі внутрішні суперечності - наслідок психологічних травм, пов'язаних із попередніми стосунками, невпевненістю в собі та страхом близькості.

Порівняльний аналіз двох романів дозволяє виявити як спільні риси, так і суттєві відмінності у відображенні проблеми асоціальної поведінки. Якщо в Бет О'Лірі ізоляція героїв долається через комунікацію, підтримку та зародження взаємної довіри, то у Колін Гувер процес подолання відчуження має складніший, драматичний характер і пов'язаний із необхідністю внутрішнього очищення, прощення та прийняття себе. В обох випадках соціальна ізоляція постає як тимчасовий етап, що може бути подоланий завдяки емоційній підтримці, співпереживанню й усвідомленню власної цінності.

Таким чином, дослідження демонструє, що література XXI століття не лише зображує асоціальні прояви поведінки, а й пропонує шляхи їх подолання. Через образи героїв, які навчаються довіряти, відкриватися і приймати інших, автори передають ідею про важливість соціальних зв'язків у формуванні здорової особистості.

Тематика асоціальної поведінки у творах Бет О'Лірі та Колін Гувер відображає сучасні соціальні проблеми - зростання самотності, відчуження, психологічну вразливість людей у цифрову епоху.

Ключові слова. асоціальна поведінка; соціальна ізоляція; замкненість; психологічні травми; взаємодія; довіра; сучасна література; емпатія.

THE PROBLEM OF DESTRUCTIVE RELATIONSHIPS IN CONTEMPORARY LITERATURE FOR TEENAGERS: THE SOCIAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE NOVELS “APARTMENT FOR TWO” BY BETH O'LEARY AND “IT ENDS WITH US” BY COLLEEN HOOVER

***Myroslava Shevchenko**, 2nd year master's student of the Faculty of Foreign Languages of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine*
smyroslava29@gmail.com

The article examines manifestations of antisocial behavior in contemporary literature using the novels "Apartment for Two" by Beth O'Leary and "Leave It If You Love Me" by Colin Hoover as an example. The topic of antisocial behavior in works of art is extremely relevant in modern society, as it touches on issues of loneliness, interpersonal barriers, traumatic experiences and the search for emotional contact. The analysis of the selected novels demonstrates various types of psychological isolation that arise as a reaction to pain, loss or uncertainty in one's own worth, and also shows how literature reflects ways of overcoming these states through empathy, trust and love.

The purpose of the work is to identify the features of the manifestation of asocial behavior in modern fiction and to determine the ways of overcoming it by means of interpersonal interaction, presented in the novels of Beth O'Leary and Colin Hoover.

The research methodology is based on a comparative-analytical approach, which allowed to compare artistic images, situations and psychological states of characters in two novels. Elements of psychological analysis, literary interpretation and structural-semantic method were used to reveal the internal motives of the characters' asocial behavior.

The scientific novelty of the work lies in the attempt to comprehensively understand asocial behavior as an artistic and psychological phenomenon, which takes on different forms depending on the life circumstances of the characters. For the first time, a comparative analysis of the novels “Apartment for Two” and “Leave It If You Love Me” is made in the context of studying social isolation, showing that modern women's prose uses the theme of asocial behavior not only to reveal internal experiences, but also as a means of moral growth of the characters.

In the novel “Apartment for Two” by Beth O’Leary, the asocial behavior of the characters is manifested mainly in the form of isolation, avoidance of social contacts and fear of openness to others. The main characters - Tiffy and Leon — are experiencing difficult life circumstances that lead to emotional alienation. They live in a shared apartment, but do not see each other in person, communicating only through notes. This form of communication first acts as a manifestation of social isolation, and later — as a way of establishing a connection that helps the characters overcome their isolation and open up to the world again.

In Colin Hoover's novel "It Ends With Us," antisocial behavior is more dramatic and associated with deep psychological trauma. The main character goes through a traumatic experience in an attempt to escape her mother's fate, falls into this vicious circle and becomes a victim of domestic violence, and tries to break this circle for the sake of her child.The author shows that overcoming alienation is possible only through self-acceptance, forgiveness, and support from loved ones. A comparative analysis allows us to see that in the works of both authors, antisocial behavior is not an end state, but rather a stage of internal transformation. It becomes a means of artistic comprehension of the theme of emotional healing, restoration of social ties, and the formation of a new, more harmonious personality.

In the novel "Apartment for Two" by Beth O'Leary, the antisocial behavior of the characters is manifested mainly in the form of isolation, avoidance of social contacts and fear of openness to others. The main characters - Tiffy and Leon - experience difficult life circumstances that lead to emotional alienation. They live in a shared apartment, but do not see each other in person, communicating only through notes. This form of communication first acts as a manifestation of their social isolation, and later - a way to gradually establish a connection. The author skillfully shows how interpersonal communication, even in an indirect form, can become a way to restore trust in people. The isolation of the characters in this novel has a soft, everyday character, but at the same time reflects deep internal contradictions - a consequence of psychological traumas associated with previous relationships, self-doubt and fear of intimacy.

A comparative analysis of the two novels allows us to identify both common features and significant differences in the reflection of the problem of antisocial behavior. If in Beth O'Leary the isolation of the characters is overcome through communication, support and the emergence of mutual trust, then in Colin Hoover the process of overcoming alienation is more complex, dramatic and associated with the need for internal cleansing, forgiveness and acceptance of oneself. In both cases, social isolation appears as a temporary stage that can be overcome through emotional support, empathy and awareness of one's own worth.

Thus, the study demonstrates that 21st century literature not only depicts antisocial behavior, but also offers ways to overcome it. Through the images of heroes who learn to trust, open up, and accept others, the authors convey the idea of the importance of social connections in the formation of a healthy personality. The theme of antisocial behavior in the works of Beth O'Leary and Colin Hoover reflects modern social problems - the growth of loneliness, alienation, and psychological vulnerability of people in the digital age.

Keywords: antisocial behavior; social isolation; withdrawal; psychological trauma; interaction; trust; modern literature; empathy.

Актуальність теми. Проблема асоціальної поведінки є однією з найактуальніших у сучасному суспільстві, яке переживає глибокі соціальні, психологічні та комунікативні трансформації. У часи цифровізації, інформаційного перевантаження та глобальної нестабільності зростає рівень самотності, емоційного вигорання, ізоляції та недовіри між людьми. Сучасна література, як чутливий відгук на суспільні зміни, активно досліджує внутрішній світ особистості, що стикається з психологічними бар'єрами у спілкуванні та соціальній взаємодії. Романи Бет О'Лірі *«Квартира на двох»* та Колін Гувер *«Покинь, якщо кохаєш»* є показовими прикладами художнього осмислення проблеми домашнього насилля, приниження та знецінення у стосунках. Їхнє вивчення дозволяє глибше зрозуміти, як сучасна література відображає внутрішні психологічні конфлікти людини, шляхи подолання травм і відновлення соціальних зв'язків [3].

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Асоціальна поведінка у художніх творах розглядається не лише як індивідуальна особливість чи відхилення, а як соціально-психологічний феномен, що відображає кризові процеси у суспільстві. Наукова проблема полягає у необхідності визначити, яким чином сучасна художня література репрезентує асоціальність як форму внутрішнього захисту людини від психоемоційного болю, і як через художні образи можна простежити шляхи трансформації цієї поведінки у соціально адаптивну.

Вивчення романів Бет О'Лірі та Колін Гувер у цьому контексті дає можливість виявити різні моделі асоціальної поведінки — від аб'юзу в сім'ї до фізичного насилля у родині, — а також розкрити їхні причини, наслідки і шляхи подолання. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання результатів аналізу в курсах зарубіжної літератури, літературознавства, психології читання, соціальної педагогіки, а також у програмах, спрямованих на формування емоційної грамотності та комунікативної культури молоді.

Таким чином, постановка проблеми пов'язана з необхідністю осмислення художнього відображення асоціальної поведінки як засобу розуміння внутрішніх психологічних процесів особистості та як потенційного інструменту виховання емпатії, довіри й міжособистісної взаємодії у сучасному соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тема асоціальної поведінки є надзвичайно актуальною та важливою у сучасному суспільстві, оскільки життя людей стало динамічним і наповненим численними викликами, які впливають на психологічний стан та соціальні взаємодії. Люди стикаються з постійним

стресом, високою конкуренцією в навчанні та на роботі, інформаційним перевантаженням, невизначеністю майбутнього, соціальною нестабільністю та особистими втратами. Всі ці фактори призводять до того, що значна частина населення виявляє замкненість, тривожність, емоційне відчуження та прагнення ізолюватися від соціальних контактів. Асоціальна поведінка в такому випадку проявляється як захисна реакція на зовнішній тиск та внутрішній дискомфорт.

Це явище є не лише індивідуальною проблемою, але й соціальною, адже відсутність взаєморозуміння і довіри між людьми негативно впливає на сім'ї, колективи, навчальні заклади та ширше соціальне середовище.

Дослідження асоціальної поведінки важливе також тому, що воно допомагає зрозуміти справжні причини замкненості та соціальної ізоляції. Часто люди уникають контактів не через байдужість чи егоїзм, а через психологічні травми, розчарування, пережиті невдачі чи осуд суспільства. Усвідомлення цього дозволяє підвищити рівень емпатії та розвитку соціальної відповідальності у суспільстві.

Художня література, зокрема романи Бет О'Лірі «Квартира на двох» та Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш», демонструє читачеві, що ізоляція, страх емоційної близькості та уникання контактів – це не ознаки слабкості чи дефекту, а наслідок емоційного болю та життєвих травм, які можна подолати. Через розвиток подій та взаємодію героїв авторки показують, що відновлення соціальної активності і довіри можливе навіть після глибоких переживань, що робить цю тему не лише психологічно, а й соціально значущою [4, 5].

Особливо важливою ця тема є для молоді, яка перебуває у процесі формування своєї особистості та соціальних навичок. Через знайомство з історіями героїв читачі можуть розпізнавати ознаки психологічного відчуження у себе та оточуючих, усвідомлювати вплив минулого досвіду на поведінку, а також навчатися долати страхи і будувати здорові соціальні стосунки.

Вона формує у молоді здатність до співпереживання, розвитку емпатії, толерантності й взаємопідтримки, що стає особливо актуальним у сучасних умовах цифровізації та глобалізації, коли спілкування часто обмежується поверхневим онлайн-контактом, а глибина емоційних зв'язків зменшується.

Крім того, дослідження асоціальної поведінки дозволяє суспільству зрозуміти, що емоційна замкненість або соціальне відчуження – це сигнал про потребу у підтримці. Це допомагає формувати в соціумі культуру взаємопідтримки, уважного ставлення до оточення та відповідального спілкування.

Розуміння психологічних механізмів ізоляції дозволяє створювати умови для психологічного оздоровлення людей, впроваджувати програми допомоги та підтримки для тих, хто пережив травми, і зменшувати ризик соціального відчуження на рівні суспільства.

Таким чином, тема асоціальної поведінки є важливою, бо вона дозволяє глибше зрозуміти природу людських стосунків, взаємозалежність психіки та соціуму, а також підкреслює необхідність емпатії, довіри і підтримки. В умовах

сучасного світу, де стресові фактори стають невід'ємною частиною життя, знання і усвідомлення цих процесів допомагають не лише особисто долати відчуження і страхи, а й формувати більш здорове, відкрито і співчутливо суспільство. Романи Бет О'Лірі та Колін Гувер демонструють, що навіть у найскладніших життєвих ситуаціях людина здатна відновити соціальні зв'язки і знайти внутрішній баланс, що робить цю тему надзвичайно важливою і сучасною.

Асоціальна поведінка, яка проявляється у замкненості, униканні соціальної взаємодії, емоційній дистанції та страху відкритися іншим людям, є однією з найбільш складних і водночас глибоко психологічних тем у літературі. Вона показує, що ізоляція не завжди є наслідком егоїзму чи байдужості; частіше це захисна реакція на біль, розчарування, втрати чи травми.

Для читачів такі образи стають дзеркалом, у якому можна побачити не лише поведінку інших людей, а й власні страхи та переживання. Через героїв, які проходять складний шлях самотності, страху і внутрішнього відчуження, читачі отримують можливість співпереживати, аналізувати мотиви дій і глибше розуміти психологію людини.

Коли читач спостерігає, як герої поступово долають внутрішні бар'єри, вчаться довіряти і відкриватися для інших, у нього формуються важливі соціальні й емоційні навички. Література допомагає побачити, що навіть людина, яка здається байдужою чи відстороненою, може потребувати підтримки, тепла і розуміння. Це спонукає читача замислитися про власні стосунки, відносини з близькими, друзями, колегами, а також усвідомити важливість емпатії та взаємопідтримки у реальному житті.

Особливе значення ця тема має для молоді, яка формує власну систему соціальних цінностей та вчиться взаємодіяти з оточенням. Через приклади героїв, які ізолюються від світу, але згодом віднаходять у собі сили відкритися і будувати нові стосунки, молоді читачі можуть навчитися розпізнавати ознаки замкненості та емоційного відчуження у себе та інших. Вони розуміють, що страх перед соціальними контактами або невміння довіряти людям часто є результатом травм і минулих помилок, а не слабкості характеру. Це дозволяє формувати більш зріле, співчутливе ставлення до себе і оточення, розвивати толерантність і здатність підтримувати інших.

Крім того, літературні зображення асоціальної поведінки сприяють психологічній рефлексії читачів. Вони змушують замислитися над власним емоційним станом, над тим, як страхи, образи чи внутрішні конфлікти впливають на поведінку у соціумі. Читач бачить, що ізоляція - це не кінець, а стан, який можна подолати за допомогою довіри, підтримки та близьких стосунків. Романи Бет О'Лірі «Квартира на двох» і Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш» демонструють, що навіть у найважчих емоційних обставинах людина здатна змінитися, відкритися для світу і знайти внутрішню рівновагу.

Таким чином, асоціальна поведінка у літературних творах впливає на читачів багатогранно. Вона розвиває здатність до емпатії, допомагає зрозуміти

мотиви інших людей, спонукає до саморефлексії та усвідомлення власної поведінки.

Вона формує цінність соціальної підтримки, важливість відкритості і довіри у стосунках, показує, що самотність та відчуження можна подолати. Через такі історії читачі отримують нагоду краще зрозуміти себе і оточення, навчитися цінувати взаємопідтримку і знаходити шляхи до емоційного та соціального відновлення.

Цей вплив робить тему асоціальної поведінки надзвичайно важливою для сучасної літератури і соціального виховання загалом.

Асоціальна поведінка – це не просто відхилення від соціальних норм, а складний психологічний стан, коли людина втрачає здатність або бажання взаємодіяти з іншими. У сучасному світі, де панують стрес, інформаційне перевантаження й емоційне виснаження, така поведінка стає дедалі поширенішою.

Саме тому письменники часто звертаються до цієї теми, показуючи, що за зовнішньою холодністю і замкненістю зазвичай стоїть біль, розчарування або втрата віри в добро. Романи Бет О'Лірі «Квартира на двох» і Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш» яскраво демонструють різні прояви асоціальності – внутрішньої самотності, емоційної відчуженості, страху перед новими зв'язками, але водночас – силу людяності, яка допомагає героям повернутися до життя.

Бет О'Лірі у романі «Квартира на двох» створює атмосферу затишку і повсякденності, але за нею прихована глибока психологічна драма. Тіффі, головна героїня, пережила тривалі токсичні стосунки, у яких втратила віру у власну гідність. Вона намагається почати нове життя, але її поведінка свідчить про наявність емоційної травми: вона насторожена, закрита, уникає відвертих розмов і проявів довіри. У її діях можна помітити типові риси асоціальної поведінки – страх повторити минулі помилки, відчуття провини, невпевненість у собі. Спілкування з новим співмешканцем Леоном поступово допомагає їй подолати цю внутрішню кризу. Леон, своєю чергою, також ізольований від світу, його життя обмежується роботою, нічними змінами і відсутністю соціальних контактів. Він постійно працює заради виправдання брата. Його замкненість не від байдужості, а від втоми й емоційного вигорання. Таким чином, обидва герої спочатку виглядають соціально відстороненими, але саме їхнє спільне проживання стає поштовхом до психологічного зцілення. Взаємна довіра, співчуття і щирість руйнують бар'єри, які вони вибудували між собою і світом [1].

Колін Гувер у романі «Покинь, якщо кохаєш» обирає набагато драматичніший і трагічніший підхід. Тут асоціальна поведінка має коріння в глибокій моральній і соціальній травмі, яка тягнеться з самого дитинства . Лілі – жінка, яка з самого дитинства стала свідком того, як рідний батько бив матір і щоразу вона йому це прощала і будуючи власні стосунки вона переживає такий самий досвід. Спочатку вона списує це на випадок та на те, що Райлі просто

злякався, далі на його травму дитинства та коли вона дізнається про власну вагітність розуміє, що не хоче такої ж долі власні дитині і перериває це коло болю та страждань [2].

Порівнюючи ці два твори, можна побачити різні грані асоціальної поведінки. У Бет О'Лірі вона м'яка, побутова, пов'язана з психологічним дискомфортом і внутрішньою закритістю після токсичних стосунків. Її герої не відкидають світ, вони просто бояться у нього повертатися. У Колін Гувер асоціальність набуває більш драматичного характеру: вона народжується з глибокого відчуття провини, внутрішнього бою та розчарування у коханій людині. Якщо у «Квартирі на двох» ізоляція – це тимчасовий стан, який лікується довірою, то у «Покинь, якщо кохаєш» – це тяжке психологічне вигнання, де шлях до примирення зі світом проходить через страждання і самопрощення [1, 2].

У стилістичному плані обидві письменниці використовують теплі, емоційно насичені описи внутрішнього світу героїв. Проте Бет О'Лірі робить акцент на світлі, надії, гуморі. Її роман про подолання страху через дружбу, турботу і підтримку [1]. Колін Гувер показує ж, як незважаючи на соціальну реалізацію та впевненість у собі жінка готова терпіти та миритися з наругою надд собою, виправдовучи свого коханого.

Обидві історії мають спільне послання – навіть найізольованіша, найзамкненіша людина здатна змінитися, якщо поруч є хтось, хто не засуджує, якщо є підтримка, а найголовніше – внутрішня сила. І Тіффі, і Лілі проходять схожий шлях – від страху до прийняття, від мовчання до відкритості, від самотності до любові. Але якщо у Бет О'Лірі цей шлях м'який, наповнений ніжністю, то у Гувер він болісний і драматичний. Та в обох випадках любов і співчуття виступають головними ліками проти асоціальності. Тіффі врешті решт відкривається новому, чистому, не завжди правильному коханню до Леона, а Лілі повертається до кохання її дитинства, Атласа, до людини, яка попри все готова її захищати та завжди буде на її стороні [1].

Романи Бет О'Лірі «Квартира на двох» [1] і Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш» [4] досліджують тему асоціальної поведінки через внутрішній світ героїв. Обидва твори показують людей, які ізольовані від суспільства через страх, травму або емоційні переживання.

Герої цих романів замкнені, обмежують контакти з іншими, уникають близьких стосунків і часто відчувають самотність. У центрі обох історій стоїть процес подолання відчуження через взаєморозуміння, підтримку та довіру іншим людям. Таким чином, схожість романів полягає у зображенні психологічної ізоляції, потреби у прийнятті та можливості змінити своє життя під впливом близьких стосунків.

Водночас ці романи відрізняються стилем і ступенем драми. У «Квартирі на двох» асоціальність проявляється м'яко: герої Тіффі і Леон замкнені, але їхня ізоляція пов'язана здебільшого з особистими травмами та страхом емоційної близькості. Тіффі прагне розірвати токсичні стосунки зі своїм колишнім хлопцем, який нав'язує їй свою думку, переконує у забдькуватості і цілком

знецінює її саму, проте її тримає ті самі щасливі моменти, які колись були між ними. Роман наповнений гумором, легкістю, теплими моментами взаєморозуміння між героями.

У «Покинь, якщо кохаєш» асоціальна поведінка проявляється у фізичній нарузі над Лілі та спробами вирватися та виправдати свого коханого Райлі. Вона, як і мати, скидалась то на випадок, то на власну провину, то на минуле її чоловіка. Проте, чи можна виправдовувати фізичне чи психологічне насилля з боку коханої людини? Автори нам показують, який шлях проходять героїні на шляху становлення та виявлення проблеми. Спочатку вони намагаються відгородитися від агресора, проте ці спроби потерпають крах, адже у їх суспільному житті було так багато щасливих моментів, коли прояви насилля стають більш видимими вони тікають, але розірвати це коло виявляється дуже боляче, адже емоційний зв'язок є дуже сильним. Та врешті решт їм обом це вдається. Отже, обидва твори зображують процес подолання асоціальної поведінки через стосунки та підтримку, але відрізняються тоном і глибиною переживань: Бет О'Лірі обирає м'який і теплий стиль, а Колін Гувер – драматичний та емоційно насичений [1, 2].

Асоціальна поведінка є однією з найбільш показових тем у сучасній літературі, оскільки вона дозволяє розкрити внутрішній світ персонажів, їхні психологічні травми та страхи, а також вплив соціальних чинників на особистість. У романах Бет О'Лірі *«Квартира на двох»* та Колін Гувер *«Покинь, якщо кохаєш»* асоціальна поведінка героїв розкривається через замкненість, уникання контактів та емоційне відчуження, що впливає на їхню взаємодію та розвиток сюжету.

У романі Бет О'Лірі «Квартира на двох» асоціальна поведінка проявляється насамперед у стосунках головної героїні Тіффі з її колишнім хлопцем Джастіном. Він систематично здійснює психологічне насильство, контролює її поведінку, принижує та знецінює її особистість. Джастін переконує Тіффі, що вона без нього нічого не варта, нав'язує почуття провини, висміює її зовнішність і професійні досягнення. Такі дії створюють атмосферу емоційного аб'юзу, що є типовим прикладом асоціальної поведінки у міжособистісних стосунках. Після розриву він продовжує втручатися в її життя, з'являється без запрошення, надсилає повідомлення та переслідує її, викликаючи почуття страху. Через постать Джастіна авторка підкреслює, як емоційне насильство може руйнувати особистість і впливати на самооцінку жінки, що поступово стає залежною від кривдника [1].

У романі Колін Гувер «Покинь, якщо кохаєш» тема асоціальної поведінки розкривається через історію Лілі Блум, яка стикається з домашнім насильством у шлюбі з Рейлом Кінкейдом. Спочатку він здається турботливим і люблячим чоловіком, проте з часом проявляє агресію, застосовує фізичну силу й намагається контролювати її життя. Після кожного нападу Рейл просить пробачення, запевняючи, що це не повториться, але цикл насильства відтворюється знову і знову. Така поведінка є класичним прикладом асоціальної

- вона порушує моральні норми, знецінює людську гідність і руйнує довіру між партнерами. Лілі тривалий час мовчить про насильство, намагаючись виправдати чоловіка, що свідчить про психологічну залежність, сформовану ще в дитинстві. У романі розкривається міжпоколінна передача асоціальних моделей: батько Лілі також бив її матір, і це вплинуло на сприйняття дівчиною насильства як «нормального» прояву любові. Лише усвідомивши, що вона повторює материнську долю, героїня вирішує розірвати коло насильства [2].

В обох творах простежується спільна тема – показ деструктивних форм поведінки у стосунках, які мають асоціальний характер. І Бет О'Лірі, і Колін Гувер звертають увагу на приховані форми насильства, психологічний тиск, емоційні маніпуляції, що часто маскуються під турботу чи кохання. Авторки демонструють, як жінки, ставши жертвами таких стосунків, поступово знаходять у собі сили протистояти агресору, відновити власну гідність і навчитися жити без страху. Таким чином, асоціальна поведінка у цих романах розкривається не лише як соціальна проблема, а й як глибока психологічна травма, подолання якої стає шляхом до особистісного відновлення та внутрішньої свободи.

Порівняння обох романів дозволяє виділити різні форми асоціальної поведінки. У «Квартирі на двох» – це побутова замкненість і обережність у контактах, пов'язана зі страхом емоційної близькості. У «Покинь, якщо кохаєш» – глибока психологічна ізоляція, викликана соціальним осудом і сильними емоційними травмами.

Отже, у романах «Квартира на двох» і «Покинь, якщо кохаєш» асоціальна поведінка показана не як вада, а як наслідок життєвих потрясінь. Авторки наголошують: будь-яка людина може відчувати відчуження, замкнутість, страх довіри, але головне – не залишатися в цьому стані наодинці. Через історії своїх героїв Бет О'Лірі та Колін Гувер закликають до емпатії, розуміння і любові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. O'Leary, Beth (2019). The Flatshare. London: Quercus. URL: https://www.goodreads.com/book/show/41068821-the-flatshare
2. Hoover, Colleen (2016). It Ends With Us. New York: Atria Books. URL: https://www.goodreads.com/book/show/27362503-it-ends-with-us
3. Royal, NovelKicks (2020). Review: The Flatshare by Beth O'Leary. NovelKicks. URL: https://www.novelkicks.co.uk/book-review-the-flatshare-by-beth-o-leary/
4. Gender in Detail (2024). Огляд на книгу Коллін Гувер «Покинь, якщо кохаєш». Gender in Detail. URL: https://genderindetail.org.ua/library/mova-i-literatura/ohliad-na-knyhu-kollin-guver-pokyn-yakshcho-kohaesh.html
5. Vox (2023). Why readers love — and love to hate — Colleen Hoover. Vox Media. URL: https://www.vox.com/culture/365988/colleen-hoover-it-ends-with-us-explained

УДК 821.111-31.09
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-120-129

***Тиндик Дар'я**, магістрантка 2 року навчання*
факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
tyndykdasha@gmail.com

РОЛЬ ІРОНІЇ У РОМАНАХ ФЕЙ УЕЛДОН ЯК ІНСТРУМЕНТУ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОБРАЗУ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ЕМПАТІЇ ЧИТАЧІВ

У статті розглянуто феномен іронії як ключового засобу феміністичної критики у творчості британської письменниці Фей Уелдон. Проаналізовано, як іронія виступає інструментом деконструкції патріархальних міфів, стереотипів щодо жіночої природи та ролі жінки у суспільстві. Висвітлено особливості художнього стилю письменниці, зокрема поєднання сатири, гротеску та парадоксу, які формують багаторівневу оповідну структуру її романів.

Основна увага приділяється романам «The Life and Loves of a She-Devil» та «Praxis», у яких іронія перетворюється на спосіб протесту проти соціальної нерівності, подвоєння жіночої ідентичності та підриву традиційних уявлень про шлюб і жіночність. У роботі підкреслено, що іронічна стратегія Ф. Уелдон дозволяє водночас висміювати і патріархальні, і радикально феміністичні догми, утверджуючи право жінки на власну інтерпретацію досвіду. Методологія дослідження базується на феміністичному літературознавчому аналізі, елементах постмодерністської критики та міждисциплінарному підході. Наукова новизна полягає у спробі інтерпретації іронії як інтелектуальної зброї письменниці, що дозволяє одночасно утверджувати і підважувати феміністичний дискурс.

У висновках зазначається, що іронія у творчості Ф. Уелдон виступає засобом інтелектуального опору, який забезпечує гнучкість і відкритість феміністичного світогляду.

Ключові слова: Фей Уелдон; фемінізм; іронія; сатира; жіноча ідентичність; постмодернізм; гендерна критика.

***Tyndyk Daria**, A second-year Master's student in the*
Faculty of Foreign Languages
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
tyndykdasha@gmail.com

THE ROLE OF IRONY IN FEY WELDON'S NOVELS AS A TOOL FOR PSYCHOLOGISING CHARACTERS AND ACTIVATING READERS' EMPATHY

The article explores irony as a key instrument of feminist critique in the works of British writer Fay Weldon. It analyzes how irony functions as a means of deconstructing patriarchal myths, gender stereotypes, and traditional conceptions of femininity. The research focuses on Weldon's distinctive narrative strategies, including satire, grotesque, and paradox, which together form a multilayered stylistic framework.

Special attention is given to the novels The Life and Loves of a She-Devil and Praxis, where irony becomes a form of protest against social inequality, the fragmentation of female identity, and the constraints of marriage. The study highlights Weldon's ability to employ irony to challenge both patriarchal and radical feminist dogmas, thereby asserting a woman's right to interpret her own experience. The methodology combines feminist literary criticism, postmodern analysis, and interdisciplinary perspectives. The scientific novelty lies in viewing irony as an intellectual weapon that enables the writer to simultaneously affirm and subvert feminist discourse.

It is concluded that irony in Weldon's works serves as a mode of intellectual resistance, ensuring flexibility and openness of feminist worldviews.

Keywords: Fay Weldon; feminism; irony; satire; female identity; postmodernism; gender criticism.

Актуальність. У сучасному літературознавстві феміністичний дискурс набуває нових форм і значень, зокрема через використання іронії як засобу критичного осмислення соціокультурних стереотипів. Іронія перестає бути лише естетичною категорією та набуває форми філософського і риторичного інструменту, що дозволяє поєднати критику з емпатією, деконструкцію з пошуком нових моделей жіночої самосвідомості. Особливого значення ця проблема набуває у контексті творчості британської письменниці Фей Уелдон, яка поєднує сатиричне та інтелектуально-іронічне письмо, розкриваючи суперечності між емансипаційними ідеалами та реальним становищем жінки у суспільстві. Її художня іронія є своєрідним способом філософського пізнання, що дає змогу критикувати як патріархальні, так і надмірно догматичні версії фемінізму. Тому дослідження іронії у творчості Фей Уелдон є актуальним не лише в контексті феміністичної критики, а й у ширшому культурологічному вимірі – це як спроба осмислити іронію як форму гуманістичного мислення в сучасній жіночій прозі.

Постановка проблеми. Проблема полягає у недостатньому висвітленні іронії як когнітивного та риторичного інструменту в контексті феміністичного письма. У більшості літературознавчих праць іронію розглядають переважно як стилістичний прийом або сатиричний засіб, тоді як у творчості Фей Уелдон вона виконує значно ширшу функцію – стає способом філософського самопізнання та критичного переосмислення жіночої ідентичності. Ф. Уелдон поєднує елементи постмодерної іронії, ліберальної філософії Річарда Рорті та феміністичної саморефлексії, створюючи у своїй прозі простір, де жіночий досвід постає як динамічна, суперечлива, але цілісна система. Тому необхідним є глибше дослідження іронії як інтелектуальної категорії, що формує поетику та ідейний зміст її творів.

Аналіз досліджень. Теоретичним підґрунтям цього дослідження є праці, присвячені концепції ліберальної іронії, зокрема стаття Валері Р. Ренегар і Стейсі К. Соурдс «Liberal Irony, Rhetoric, and Feminist Thought: A Unifying Third Wave Feminist Theory» (2003), у якій авторки, спираючись на філософію Річарда Рорті, розглядають іронію як основу для нового типу феміністичної свідомості, відкритої до різноманітного досвіду і точок зору. Філософські аспекти іронії у феміністичному дискурсі осмислює Петра Мікулан у доповіді «Irony in a Feminist Perspective» (2014), де іронія постає як поєднання інтелектуального та тілесного способу пізнання.

У літературознавчому контексті творчість Фей Уелдон аналізують Берна Кьосеоглу («The Idea of Feminism in Fay Weldon's "Praxis"», 2017), Мерве Ерентуг («Woman, Food and Redefining Her-Self…», 2014) та дослідники збірника The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters (1998), які акцентують на іронічній природі її письма, що підриває звичну структуру мови та розкриває суперечності жіночої ідентичності. Втім, цілісного дослідження, яке б об'єднало філософське, феміністичне та літературознавче розуміння іронії у творчості Ф. Уелдон, досі немає, що й зумовлює потребу даної роботи.

Мета та основні завдання. Мета цього дослідження полягає у всебічному виявленні ролі іронії як художньо-філософського засобу у феміністичному дискурсі Фей Уелдон, а також у визначенні її ключових функцій у процесі конструювання жіночої ідентичності в контексті постмодерного письма. Іронія у творчості письменниці постає не лише як стилістичний прийом, а як глибокий світоглядний інструмент, що дозволяє поставити під сумнів усталені соціальні й культурні норми, виявити суперечності у феміністичному та патріархальному світобаченні, а також створити простір для саморефлексії жіночого досвіду.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання низки дослідницьких завдань. Передусім необхідно проаналізувати поняття іронії у контексті сучасної феміністичної теорії, спираючись на концепцію «ліберальної іронії» Річарда Рорті, а також на інтерпретації цього явища у працях В. Р. Ренегар і С. К. Соурдс, які розглядають іронію як етичну й політичну стратегію, що відкриває можливості для діалогу, плюралізму та критичного мислення. На цьому теоретичному підґрунті планується визначити художні особливості іронічного письма Фей Уелдон, зокрема в її романах «Praxis», «The Life and Loves of a She-Devil» та «The Fat Woman's Joke», де іронічний дискурс стає засобом деконструкції традиційних уявлень про жіночність, шлюб, тілесність і владу.

Окрему увагу буде приділено аналізу того, як іронія у творах письменниці функціонує як стратегія критики не лише патріархальних догм, а й певних крайніх форм феміністичної ідеології, що з часом можуть втратити зв'язок із реальними потребами та досвідом жінок. Іронічне письмо Фей Уелдон часто поєднує комічне й трагічне, оголює абсурдність соціальних ролей і гендерних очікувань, надаючи голосу жінкам, які прагнуть переосмислити власну суб'єктність.

Важливим аспектом дослідження є також виявлення взаємозв'язку між іронією, тілесністю та мовою як засобами деконструкції соціальних норм. Через тілесне самовираження, переосмислення жіночої тілесності та мову, що іронізує над штампами й кліше, Фей Уелдон створює новий тип жіночого письма - гібридний, провокативний і водночас глибоко філософський.

Виклад основного матеріалу. Присутність іронії у феміністичному дискурсі посідає важливе місце в сучасному літературознавстві, оскільки саме іронія дозволяє зрозуміти складні суперечності між емансипацією та реальними соціальними практиками, у яких жінка продовжує залишатися об'єктом культурного контролю. В цьому контексті творчість британської письменниці Фей Уелдон вирізняється особливою здатністю поєднувати гостру сатиру з інтелектуальною іронією, перетворюючи художній твір на простір для фемінізму. Її романи – це територія, де підпадають під критику не лише патріархат, а й самі феміністичні ідеали, що нерідко втрачають свою гнучкість і перетворюються на досить суперечливе явище.

Іронія у прозі Ф. Уелдон це не про традиційний комічний ефект, вона набуває власної інтелектуальної стратегії, таких як: способи виявлення глибоких соціальних проблем і гендерних стереотипів. У такий спосіб письменниця

поєднує естетичне, філософське й художнє мислення, показуючи, що сміх може бути не лише формою протесту, а і способом самопізнання. Її творчість є дещо подвійною. Місцями критичною та співчутливою, іноді серйозною й ігровою, що наближає іронію до постмодерного сприйняття.

Іронію часто згадують у феміністичних дослідженнях, бо вона дає можливість показати суперечності між ідеями про рівність і тим, як жінки живуть насправді. Творчість британської письменниці Фей Уелдон добре підходить для такого аналізу: у її романах гумор, сатира і самоіронія поєднані з гострою критикою суспільства. Письменниця показує, як патріархальні уявлення про жіночність впливають на життя і вибір жінок, і робить це з подвійним поглядом: одночасно сміючись і думаючи серйозно.

Для теоретичного підґрунтя цього дослідження корисною є ідея «ліберальної іронії», яку розвивали Річард Рорті та інтерпретували феміністичні дослідниці (зокрема Renegar & Sowards). Ідеться про те, що іронія – це не лише насмішка, а спосіб сумніву у власних переконаннях і в словах, якими ми описуємо світ. Така позиція допомагає бачити мову і стереотипи як змінні й дає можливість створювати нові способи говорити про жіночий досвід.

Героїні творів Ф. Уелдон часто не вкладаються в прості ролі «мати-дружина» або «успішна жінка», вони живуть у протиріччях і через такі життєві ситуації показують проблеми суспільства. Іронія в її прозі дозволяє одночасно критикувати патріархат і ставити під сумнів надто жорсткі чи догматичні версії фемінізму.

У сучасній феміністичній літературі все більшої уваги набуває концепт іронії як особливої когнітивної та риторичної стратегії, що дозволяє поєднати критичність мислення і гуманістиче бачення світу. У цьому контексті показовою є праця Валері Р. Ренегар і Стейсі К. Соурдс «Liberal Irony, Rhetoric, and Feminist Thought: A Unifying Third Wave Feminist Theory» (2003), у ній авторки спираються на філософію Річарда Рорті, пропонуючи розглядати поняття ліберальної іронії як основу для нового типу феміністичної свідомості. Цей підхід, на думку дослідниць, може стати своєрідним теоретичним і етичним фундаментом фемінізму третьої хвилі, що прагне об’єднати різний жіночий досвід не змушуючи жінок бути однаковими в тому, що вони пройшли.

Цей підхід також є дієвим, враховуючи, що феміністичний рух на межі XX-XXI століть переживає кризу єдності: друга хвиля фемінізму втратила свою радикальність, а третя хвиля ще не виробила власної філософії. Іронія, на думку дослідниць, може допомогти фемінізму перестати ділитися на «правильних» і «неправильних» і стати більш гнучким і відкритим до різних поглядів. Іронія, за Рорті, – це форма мислення, що передбачає постійний сумнів у власних переконаннях, визнання мінливості мови та історичної зумовленості того, що відбувається. Такий підхід дозволяє людині залишатися критичною до самої себе, не втрачаючи емпатії та прагнення до солідарності. У цьому сенсі іронія перестає бути лише естетичною категорією; вона стає способом філософського існування й політичної етики.

Авторки статті наголошують, що мовна і культурна система, у якій функціонує жінка, є контингентною, тобто вона створена історією і може змінюватися. Мова, сформована патріархальним впливом, обмежує жіночу реалізацію, підпорядковує жіноче тіло, досвід і мислення усталеними культурними кодами. Вихід із цього явищі можливий лише через створення нового словника, нової системи означень, у якій жінка зможе говорити про себе поза межами нав'язаних визначень. Як зазначають Ренегар і Соурдс, зміна мови веде до зміни свідомості: «changing languages and social practices may produce human beings of a sort who have never existed before» (Renegar & Sowards, 2003, p. 337). Таким чином, іронія постає як риторичний інструмент, здатний дестабілізувати владу мови s розкрити її приховану ідеологічність.

У цьому сенсі концепція ліберальної іронії має безпосередній зв'язок із художньою стратегією Фей Уелдон. Подібно до рортіанського іроніста, її героїні не прагнуть до остаточної істини або ідеологічної послідовності. Вони діють у межах різносторонніх ідентичностей, поєднуючи взаємовиключні ролі – дружини і коханки, матері й кар'єристки, жертви й бунтарки. Іронія стає для них способом одночасно висміювати патріархальні міфи й дистанціюватися від догматичних версій фемінізму. Ця подвійність – співіснування критичного й самоіронічного погляду – дозволяє створити образ жінки, яка не намагається остаточно визначити ким вона є, а створює себе у грі протилежностей.

Також іронія набуває статусу інтелектуальної зброї, яка допомагає феміністичному письму залишатися відкритим. Ренегар і Соурдс кажуть, що іронічний дискурс "eliminates pain and humiliation from our language, demanding solidarity among all sorts of humans" (Renegar & Sowards, 2003, p. 332). Цей підхід відгукується в іронічній поетиці Ф. Уелдон, у якій гумор і сатира виступають формами моральної чутливості, а не цинізму.

Таким чином, концепція ліберальної іронії, розроблена Ренегар і Соурдс, створює фундамент для аналізу творчості Фей Уелдон. Іронія у її прозі виявляється не лише художнім прийомом, а й філософським принципом, що уможливлює одночасну критику та емпатію, деконструкцію й солідарність. Вона трансформує феміністичну критику з ідеологічного протесту на форму інтелектуального самопізнання, де сміх і сумнів виступають найвищими проявами свободи.

У своїй статті Берни Кьосеоглу "The Idea of Feminism in Fay Weldon's "Praxis" аналізує роман як один із найважливіших феміністичних творів Фей Уелдон, де письменниця через іронію й образ головної героїні показує боротьбу жінки проти соціального, морального й психологічного тиску патріархального суспільства.

Науковиця підкреслює, що досвід самої Уелдон – матері-одиначки, яка жила в умовах економічної нестабільності, – безпосередньо вплинув на її художній світ. Саме тому її романи відображають реалії жіночих страждань, але також містять іронічне дистанціювання, яке не дозволяє звести ці страждання до

простого жалю. Уелдон перетворює біль на інтелектуальну силу так само, як іронія перетворює критику на форму самопізнання.

Б. Кьосеоглу звертає увагу на те, що «Praxis» побудований у постмодерній манері із чергуванням першої й третьої особи, розривом часових ліній, змішуванням минулого й теперішнього. Така форма розповіді створює ефект подвійного голосу, де одночасно говорить героїня й оповідач, а отже, виникає дисонанс між особистим і соціальним досвідом.

Цей прийом можна трактувати як іронічний, адже він демонструє, як жіночий голос роздвоюється між тим, що відчуває, і тим, що дозволяє жінці сказати суспільство. Таким чином, багатоголосність виступає формою постмодерної іронії, яка ставить під сумнів цілісність жіночої ідентичності, сформованої патріархальним впливом.

Авторка показує, що головна героїня, Праксіс, стає уособленням феміністичної боротьби: вона проходить шлях від підлеглості до усвідомлення власної свободи. Її досвід – символічна історія жінки, яку суспільство змушує бути «янголом у домі» (за Вірджинією Вулф), але яка поступово відмовляється від цієї ролі. «Praxis also encounters similar problems and she is expected to be obedient, passive and silent» (Berna Köseoğlu, 2017, p. 32). Іронія тут в тому, що героїня усвідомлює свою «покірність» і висміює її, роблячи самоіронію актом визволення.

Ф. Уелдон, на думку Б. Кьосеоглу, навмисне показує, що жінка у патріархальній культурі не лише пригнічена, а й у певному сенсі співучасниця власного поневолення, бо приймає нав’язані суспільством норми. Це ще раз підтверджує роль іронії як інструменту саморефлексії й критики фемінізму.

Після всіх втрат і принижень Праксіс починає розуміти, що її сила у здатності сміятися над власним болем і бачити несправедливість не як долю, а як систему. Вона визнає, що світ створений чоловіками, але іронічно переосмислює це: “She lost her belief in the man-made myths of history… the male version of events” (Berna Köseoğlu, 2017, p. 35). У цій фразі і є суть феміністичної іронії Уелдон: підрив чоловічих міфів через сміх і дистанціювання, а не через агресію.

Кьосеоглу робить висновок, що Praxis – це не просто феміністичний протест, а історія інтелектуального визволення, у якій жінка починає творити власну мову, власну історію та власну правду.

У доповіді “Irony in a Feminist Perspective (2014)” Петра Мікулан пропонує філософське осмислення іронії як категорії, що може мати феміністичний потенціал. Вона відходить від традиційного розуміння іронії як суто інтелектуальної гри або скептичного прийому і трактує її як спосіб пізнання, що поєднує мислення й тілесність, інтелект і чуттєвість.

На думку дослідниці, в західній філософії іронія довгий час асоціювалася з суто «чоловічою» позицією – раціональною, відстороненою, інтелектуальною. Такий підхід виключав «жіноче» як щось емоційне, хаотичне, неструктуроване. Але П. Мікулан вважає, що саме феміністична філософія здатна повернути іронії

тілесність і чуттєвий вимір, зробити її інструментом не відчуження, а співіснування.

П. Мікулан спирається на концепцію ironic consciousness (Еган, 1998), згідно з якою іронія – це високий рівень саморефлексії, коли людина усвідомлює обмеженість власних понять і мови. Така свідомість не шукає єдиної істини, а вчиться співіснувати з множинністю сенсів. Феміністична іронія, за П. Мікулан, поєднує інтелектуальне й тілесне, оскільки визнає, що життєвий досвід, емоції й тіло є частиною пізнання. Це наближено до стилю Фей Уелдон, яка через іронію показує не лише соціальні, а й тілесні аспекти жіночої свободи.

Дослідниця цитує Лоретт Ледуф (The Philosophical Imaginary, 2002), яка називає жіноче начало у філософії «philosophical excess» – тим, що філософія створює, але одночасно витісняє. Жінка в західній культурі виступає уособленням хаосу, тіла, емоцій, тобто того, що філософія прагне приборкати, аби залишатися «раціональною».

Іронія у феміністичному сенсі стає способом повернути витіснене, показати, що жіноче – це не «інше» і не «нижче», а невід'ємна частина мислення, без якої не існує цілісного знання.

Розглядати творчість Фей Уелдон у контексті феміністичного письма можна і зосереджуючись на романі «The Fat Woman's Joke». Цей твір дослідниками трактується як спроба Ф. Уелдон показати, як жінка, вихована в патріархальному суспільстві, намагається переосмислити себе через тіло, їжу і простір, тобто через те, що традиційно вважалося «жіночими» сферами.

Ф. Уелдон показує, що тіло жінки, головної героїні по імені Естер, не просто біологічна сутність, а соціально сконструйований об'єкт, який контролюють культурні норми. Естер втомилася від ролей «дружини» і «матері», нав'язаних їй чоловіком і суспільством, тому використовує іронію та гумор, щоб висміяти ці стереотипи. Її «жарт» – це не лише про їжу, а й про повстання проти системи, що робить з жінки «іншу», залежну від чоловічого погляду.

Її сильні переїдання – це акт непокори: у світі, де жінку оцінюють за зовнішністю. Естер навмисно порушує ці правила, тим самим підриваючи символи «жіночності» й «ідеального тіла». Ф. Уелдон через іронію показує, що навіть кухня і тіло можуть стати місцем спротиву, іронія тут виконує функцію захисту, викриття і самоствердження.

Мерве Ерентуг, авторка статті «Woman, Food and Redefining Her-Self: A Feminist Reading of Fay Weldon's The Fat Woman's Joke, Margaret Atwood's The Edible Woman and Laura Esquivel's Like Water for Chocolate (2014) » також каже, що мова їжі й тілесності в романі має метафоричне значення. Коли героїня їсть, вона ніби «споживає» свою залежність, перетворює її на свободу. Це дуже характерно для феміністичного дискурсу другої половини XX століття, коли жінки через іронію почали висловлювати невдоволення соціальними нормами, не вдаючись до прямої пропаганди чи конфронтації.

У «The Fat Woman's Joke» іронія тілесності постає як один із головних мотивів. Ф. Уелдон висміює стандарти краси й подвійні моральні вимоги до

жінок. Її гумор темний і жорсткий, але через нього проступає феміністичний меседж: жіноче тіло не повинно бути об'єктом сорому чи контролю.

Гумор і іронія для Уелдон – це не про легковажність, а стратегія розвінчання влади. Критики визначають її стиль як «темний, мертвенно-сухий гумор, який підриває домінантний порядок»: «Barreca has written extensively on Weldon's dark, deadpan humor that gleefully threatens and subverts the dominant order» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 102).

Іронія тут має карнавальний характер – це коли сміх тимчасово скасовує соціальні обмеження й авторитети, надаючи жінці голос і простір для опору. Як зазначено в дослідженні, жіноча комедія у своїх підривних формах «є загрозою для домінантного порядку»: «Women's comedy in its subversive manifestations is a threat to the dominant order» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 103).

Таким чином, у романі «The Fat Woman's Joke» іронія стає способом переосмислення себе – через тіло, їжу і побут. Вона допомагає героїні звільнитися від патріархальних уявлень про «правильну» жінку і створити власну мову самовираження.

Ф. Уелдон «узурпує мову для феміністичних цілей», тобто використовує патріархальні кліше та штампи переосмислюючи їх, щоб показати, наскільки крихкі ідеї, на яких побудована влада чоловічого слова: «Weldon's usurpation of language for feminist purposes: she appropriates, satirizes, reduces, and regresses its phallologocentrism» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 95). Це означає, що її іронія спрямована на саму структуру патріархального дискурсу, вона бере його «мову» й повертає проти нього. Іронія у її творах є способом деконструкції – виявлення суперечностей у тому, як суспільство визначає жінку.

У романі «The Life and Loves of a She-Devil» іронія також проявляється в тому, що принизливе прізвисько «she-devil» перетворюється на джерело сили. Героїня, яку суспільство визначає як «потворну» і «злу», приймає цей ярлик і через нього знаходить свободу. Критики наголошують, що багато хто сприйняв роман буквально, не розпізнавши дистанційну іронію авторки: «Wilde's reading fails to take into account Weldon's consistent use of distancing irony» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 100).

Іронічна оповідь Ф. Уелдон дозволяє водночас і симпатизувати героїні, і відчувати дискомфорт – це і є частина феміністичного виклику читачеві. Її сатира виводить на поверхню культурну кризу, у якій жінка або має відповідати нормі, або стає «іншою»: «Readerly sympathy for Ruth indicates Weldon's skill and the attractions of feminism, but… her work reflects a cultural crisis within mass and high cultures» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 99).

Іронія в «She-Devil» також пов'язана з тілесністю. Зміна зовнішності Рут не є банальною помстою – це коментар до того, як суспільство через мову й образи контролює жіноче тіло. «Although Weldon seems to denigrate the image Ruth desires, the novel's entirety voices the impact on women's lives of their signifying bodies» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 101).

У романі «Praxis» іронія виступає як інструмент показу роздвоєння жіночої ідентичності. Головна героїня не може створити цілісне «я», бо постійно розривається між соціальними ролями. Іронічна дистанція між оповідачем і подіями дає змогу показати, як жінка змушена адаптуватися до несумісних очікувань суспільства. «Praxis cannot construct successful identities because of the fracturing that results when a woman experiences sharp discontinuities in the roles she must play» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 115).

В романі «Puffball» іронія реалізується через тему тіла й материнства. Авторка висміює терапевтичну культуру й соціальні очікування, пов'язані з вагітністю, використовуючи гіперболу та сатиричні контрасти. Іноді ця іронія набуває різкого, навіть жорсткого звучання: «Where there is too much indignation, the satire vanishes» (The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters, p. 98). Тут іронія балансує між серйозністю і сміхом, висміюючи як буржуазну мораль, так і фальшивість соціальних ідеалів.

Таким чином, іронія у творчості Фей Уелдон є водночас естетичним прийомом і політичним інструментом. Вона дозволяє поставити під сумнів усталені цінності, показати внутрішню суперечливість жіночої ідентичності та відкрити шлях до переосмислення ролі жінки у культурі. Через іронію письменниця не просто висміює патріархальні норми, а й створює альтернативну мову, у якій жіночий досвід може бути представлений повноцінно, з гідністю й самоусвідомленням.

Висновки. Проведене дослідження доводить, що іронія у творчості Фей Уелдон виконує багатофункціональну роль – від художнього прийому до інтелектуальної та філософської стратегії феміністичної критики. Вона стає не лише формою естетичного вираження, а й способом пізнання, що поєднує емоційне й раціональне, тілесне й інтелектуальне. Іронія у прозі письменниці розкриває суперечності між суспільними уявленнями про жіночність і реальним життєвим досвідом жінок, сприяючи формуванню нового типу жіночої самосвідомості.

Ф. Уелдон демонструє, що феміністична іронія – це не заперечення чи висміювання самої ідеї фемінізму, а засіб її оновлення. Вона допомагає уникнути ідеологічного догматизму, зберігаючи відкритість і плюралізм феміністичного мислення. В цьому сенсі іронія набуває гуманістичного змісту, адже її мета - не руйнування, а звільнення, не приниження, а відновлення гідності й автономії жінки.

Отже, іронія у творчості Фей Уелдон є важливим інтелектуальним інструментом, що дозволяє поєднати критику і емпатію, сміх і серйозність, феміністичний аналіз і художню багатозначність. Саме завдяки іронії письменниця створює у своїх творах простір для самовираження, де жіноча ідентичність постає не як усталена модель, а як процес безперервного пошуку, сумніву і самовизначення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Anikina, I., Melnyk, T. (2025). EVOLUTION OF THE FEMALE IMAGE IN CLASSICAL FOREIGN LITERATURE. *Journal of Cross-Cultural Education/ 6 (1),* 64-77. Available at: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-64-76
2. Renegar, V. R., & Sowards, S. K. (2003). Liberal irony, rhetoric, and feminist thought: A unifying third-wave feminist theory. Philosophy & Rhetoric, 36(4), 330–352. Available at: https://doi.org/10.1353/par.2004.0002
3. Mikulan, P. (2014). Irony in a feminist perspective. Congress of the Canadian Philosophical Association, Brock University.
4. Erentug, M. (2024). Woman, Food and Redefining Her-Self: A Feminist Reading of Fay Weldon's The Fat Woman's Joke, Margaret Atwood's The Edible Woman and Laura Esquivel's Like Water for Chocolate (Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey).
5. Newman, L. (1997). The Constructions of Fay Weldon, Woman of Letters: A Critical Reading [Electronic resource]. Doctoral dissertation, University of Wollongong. Wollongong: University of Wollongong. 212 p. Available at: https://ro.uow.edu.au/theses/2078

УДК 821.111(73)'06-31.09:791
DOI: 10.31652/2786-9083-2025-6(2)-129-137

***Софія Шпитецька**, студентка магістратури*
Факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
uzumakisofia4@gmail.com

КОЛІР ЯК СЕМІОТИЧНИЙ КОД У КІНОВЕРСІЯХ РОМАНІВ ЛІАН МОРІАРТІ «ВЕЛИКА МАЛЕНЬКА БРЕХНЯ» ТА «ЯБЛУКА ВІД ЯБЛУНІ»

Стаття присвячена аналізу ролі кольору як семіотичного коду в телевізійних адаптаціях бестселерів Ліан Моріарті «Велика маленька брехня» та «Яблука від яблуні». Дослідження проводилося в рамках інтерсеміотичного перекладу — переходу від вербального тексту до аудіовізуальних засобів масової інформації — з акцентом на колористиці як засобі передачі значення. У роботі розглядаються емоційні, символічні та сюжетно-композиційні функції кольору в обох серіалах. Аналізуються емоції та настрої, що створюються кольоровою гамою кадру, символічні значення, які набувають певні кольори у зв'язку з персонажами та темами, а також те, як колір допомагає структурно організувати розповідь на екрані. Проводиться порівняння семантики кольору в оригінальних літературних джерелах та їхніх екранних версіях. На основі теорії кіносеміотики та адаптації стаття підкреслює, що колір у серіалах HBO та Peacock виступає як важливий інтерсеміотичний код, який передає приховані значення та підсилює драматизм. Зроблено висновок, що ретельне розшифрування вибору кольорів дозволяє глибше зрозуміти інтерпретацію творів Моріарті на екрані та взаємодію візуальної мови кіно з текстовим наративом.

Ключові слова: колір; семіотичний код; інтерсеміотичний переклад; екранізація; «Велика маленька брехня»; «Яблука від яблуні»; семіотика кольору; телесеріал.

***Sophia Shpytetska**, a Master's student*
of the Faculty of Foreign Languages at
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
uzumakisofia4@gmail.com

COLOR AS A SEMIOTIC CODE IN THE FILM ADAPTATIONS OF LIANE MORIARTY'S NOVELS «THE BIG LITTLE LIES» AND «APPLES NEVER FALL»

The article examines color as a semiotic code in the television adaptations of Liane Moriarty's bestselling novels «Big Little Lies» and «Apples Never Fall». It approaches the subject through the lens of intersemiotic translation – the transmutation from verbal text to audiovisual medium – focusing on how color conveys meaning. The emotional, symbolic, and narrative-compositional functions of color in both series are analyzed. The study explores what emotions and moods are evoked by the color palette of shots, what symbolic meanings certain colors acquire in relation to characters and themes, and how color helps structurally organize storytelling on screen. A comparison of color semantics in the literary sources versus their screen versions is provided. Drawing on film semiotics and adaptation theory, the article demonstrates that color in the HBO and Peacock series serves as a significant intersemiotic code that communicates hidden messages and enhances the narrative drama. It concludes that careful decoding of color decisions allows a deeper understanding of the interpretation of Moriarty's works on screen and the interplay of the visual language of cinema with the textual narrative.

Keywords: color; semiotic code; intersemiotic translation; screen adaptation; «*Big Little Lies*»; «*Apples Never Fall*»; color semiotics; television series.

Актуальність дослідження. У сучасному медіапросторі колір є одним із ключових інструментів для побудови емоційного наративу, який не тільки підсилює драматизм, але й виступає самостійним семіотичним кодом. У контексті міжсеміотичного перекладу літературного твору в аудіовізуальний формат саме колір забезпечує найтонший місток між текстовим образом і кінематографічним досвідом. Серіальні екранізації романів Ліан Моріарті — «Велика маленька брехня» та «Яблука від яблуні» — є яскравими прикладами того, як режисери та оператори перетворюють літературні емоції на візуальні.

Актуальність теми зумовлена зростаючою увагою до інтерсеміотичних процесів у сучасній історії мистецтва, а також необхідністю зрозуміти, як колір у кінотексті формує психологічний підтекст і керує сприйняттям глядача. У контексті розвитку теорії екранної адаптації, яка розглядає адаптацію не як «переклад змісту», а як створення нового семантичного простору, аналіз кольору як емоційного коду відкриває можливості для глибшого розуміння художньої мови кіно та способів представлення літературної емоційності на екрані.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями. Незважаючи на численні роботи, присвячені аналізу міжсеміотичного перекладу, питання ролі кольору як емоційно-семіотичного чинника в екранізаціях залишається недостатньо дослідженим. Традиційно увага зосереджувалася на сюжеті, композиції або акторській грі в екранізації, тоді як колір часто сприймається лише як елемент естетики, а не як самостійний носій значення.

Проблема полягає в тому, що колір у кіно є не просто «ілюстрацією» тексту, а виконує функцію емоційного перекодування літературного змісту, тобто є інструментом міжсеміотичного перенесення, що дозволяє без слів передати психоемоційні стани персонажів, атмосферу та підтекст. У цьому контексті серіали «Велика маленька брехня» та «Яблука від яблуні» демонструють два різних, але взаємопов'язаних підходи до емоційної

колористики: холодну, монохромну палітру напруги та тривоги проти сонячного, іронічно яскравого «sunlit noir».

Дослідження цього питання має не тільки теоретичне, а й практичне значення: його результати можуть бути використані в кіно, культурології, перекладознавстві та викладанні аудіовізуальної семіотики, зокрема у вивченні засобів емоційного вираження в екранних текстах.

Мета дослідження. Метою дослідження є визначення ролі кольору як емоційного коду в серіальних адаптаціях романів Ліан Моріарті «Велика маленька брехня» та «Яблука від яблуні», а також виявлення його функцій у створенні емоційного тону, символічного підтексту та композиційної структури екранної роботи. Для досягнення цієї мети планується:

– проаналізувати особливості колірної гами обох серіалів у контексті їхнього емоційного впливу;

– визначити семіотичні функції кольору у формуванні символічних образів;

– дослідити, як колір слугує інструментом міжсеміотичного перекладу емоційного змісту літературного тексту у візуальний формат;

– встановити зв'язок між колористичними рішеннями та загальною психологічною атмосферою серіалів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційна функція кольору в екранних версіях романів Моріарті простежується насамперед через загальну кольорову тональність сцен, яка покликана викликати у глядача певні почуття. Вже з перших кадрів серіалу «Велика маленька брехня» глядача захоплює візуальна атмосфера: пілотний епізод стилізовано під монохромну палітру, близьку до холодних блакитно-синіх тонів (Махеу, 2025). Берег океану в Монтереї постає в приглушених, трохи похмурих відтінках – буйні пінисто-білі хвилі і сталеве небо. Така гама створює відчуття тривоги та напруженості, відображаючи прихований драматизм історії. Камера часто показує не спокійну гладь води, а буремне узбережжя як інтермедію між сценами, і цей вічно рухливий сиво-синій фон передає внутрішню бурю емоцій героїв (Махеу, 2025). «У перших серіях багато планів сердитих хвиль океану, що розбиваються об берег – дика природа віддзеркалює природу цих жінок», – зазначається в огляді кінематографії серіалу (Махеу, 2025). Справді, холодна синява моря і приглушене освітлення кадрів на початку розповіді зображують стан розгубленості та тривожного передчуття, який переживає новоприбула героїня Джейн. Її відчуття «не на своєму місті» в чужому привілейованому середовищі матеріалізується у візуальній стихії – немовби глядач з нею занурений у холодні хвилі невідомості.

Натомість у «Яблука від яблуні» творці серіалу обрали іншу емоційну стратегію кольору: яскраве сонячне світло та насичені кольори Флориди, де розгортаються події, контрастують із прихованими сімейними драмами і ноарною інтригою сюжету. Оператор Роберт Гамфріс охарактеризував стилістику як «sunlit noir» – «залитий сонцем нуар» – адже замість типової для

детективної історії темної гами, серіал наповнений променистими денними сценами, під якими, мов під сліпучим сонцем, приховуються похмурі таємниці (Hemphill, 2024). Яскраві теплі тони – блакить неба, соковита зелень газонів, сонячно-жовті інтер'єри – покликані спершу створити оманливе відчуття комфорту і сімейної ідилії, щоб на цьому тлі різкіше контрастували моменти драматичного напруження. Наприклад, у сценах сімейних вечерь у домі Делані глядач бачить затишне м'яке освітлення, теплі кремові стіни кухні, усміхнену Джой, але ця візуальна теплота поступово затьмарюється, коли спливають конфлікти. Кольорова температура кадру може непомітно знижуватися, переходячи в холодні відтінки у моменти відчуження між персонажами. Так, коли розмова подружжя заходить у глухий кут, жовте світло сонця, що ллється з вікон, змінюється на більш тьмяне, зеленувато-сіре – глядач підсвідомо відчуває зміну атмосфери. Контраст між зовнішньою яскравістю і внутрішньою темрявою підсилює тривогу: сонячне світло грає роль емоційної іронії, коли на тлі блакитного неба розгортаються похмурі підозри про вбивство матері. Як зазначає художник-постановник Тоні Феннінг, при створенні дизайну серіалу вони цілеспрямовано використовували «багато зеленого, блакитного і білого з акцентами жовтого», привносячи типові флоридські кольори – коралові, лавандові – до палітри серіалу (Eng J., 2024). Ця насичена палітра викликає відчуття спокою та ностальгії (зелені галявини, блакить басейну), але поступово глядач починає тривожитися: надто ідеальна картинка приховує небезпеку. Саме тому, коли ситуація загострюється – наприклад, у сцені, де дорослі діти вперше серйозно говорять про зникнення матері в кафе, – кольори кадру здаються вже не такими яскравими: обличчя героїв дещо бліднуть у неоновому освітленні кафе, а за вікном сутеніє.

Отже, колір у фільмах Моріарті слугує емоційним барометром: через зміни тональності та контрастів він непомітно контролює наш настрій. Якщо роман описує емоції персонажів на текстовому рівні безпосередньо через внутрішні монологи, то серіал значною мірою спирається на візуальний «емоційний код» кольору, щоб передати той самий психологічний стан глядачеві. Звичайно, така передача не є механічною: інтерсеміотичний переклад допускає певні відхилення. Наприклад, письменниця описує почуття тривоги героїні Джейн через фізичні відчуття – «її серце стислося від холоду спогадів», – тоді як серіал буквально показує Джейн на холодному вітряному пляжі, закутану в куртку, на тлі блідо-блакитного моря. Емоційний зміст («холод» страху та самотності) тут перекладається мовою кольору та погоди. Так само у серіалі «Яблука від яблуні», коли усміхнена Джой Делані вперше з'являється в оточенні яскравого світла, глядач відчуває тепло та оптимізм; але, коли в наступних епізодах ця героїня занурюється у спогади про давню образу, сцени спогадів тонуть у приглушених, майже сепієвих тонах – емоційний тон змінюється на гірко-ностальгічний. Таким чином, колір виконує функцію своєрідного «емоційного субтитру», невербально озвучуючи те, що персонажі часто приховують або не можуть висловити словами.

Не менш значущою є символічна функція кольору в адаптаціях Моріарті. кольори асоціюються з персонажами, ідеями, темами – і цю символіку часто свідомо закладають творці в костюми, декорації і операторське рішення. У романі «Велика маленька брехня» авторка подекуди використовує колір як характеристику: наприклад, Джейн завжди описується просто одягненою – джинсова синя спідниця, біла футболка (Moriarty, 2017), – що символізує її невибагливість і невинність; натомість інші матері на шкільному подвір'ї з'являються в яскравих сукнях, що відображає їхню показну успішність. Серіал зберігає ці контрасти в костюмах: героїня Маделін часто носить квітчасті сукні теплих кольорів (рожевий, червоний) як втілення її енергійності та любові до контролю, тоді як Джейн переважно у синіх джинсах та сірих светрах – «бляклий» гардероб, що вирізняє її як чужинку серед глянцевих мешканок Монтерея (Breaking down the style of *Big Little Lies*, 2017). Ця кольорова опозиція підкреслює символічне протиставлення героїнь: Маделін – «вогонь» (імпульсивність та життєрадісність), Джейн – «вода» (стриманість та сум). Цікаво, що до фіналу першого сезону, де всі п'ять жінок об'єднуються у спільній дії, їхні символічні кольори зближуються: у сцені шкільного балу вони всі одягнені в костюми Одрі Гепберн, тобто в чорно-білі сукні з перлами (Moriarty, 2017). Чорно-біла гама тут теж символічна: вона ніби анулює відмінності, демонструючи солідарність (білий колір – єдність мети, чорний – спільна таємниця). Таке рішення взяте з роману, де описано костюмовану вечірку: «Кожна жінка у чорній сукні із «Сніданку з Тіффані» торкнулася свого простенького перлового намиста» (Moriarty, 2017, с. 244). На екрані цей символізм набуває особливої виразності завдяки самій природі візуального мистецтва – глядач одразу «зчитує» єдиний чорно-білий фронт героїнь, хоча в сюжеті вони ще формально роз'єднані.

Символіка кольору проявляється і через середовище, зображене в кадрі, особливо будинки персонажів. У «Великій маленькій брехні» кожна з центральних героїнь має житло, що відображає її характер, і колір відіграє в цьому значну роль (Crystal, 2024). Так, дім Маделін – світлий, затишний, оформлений у біло-кремово-блакитній прибережній гамі (Crystal, 2024). Білий колір стін, м'які пастельні тони меблів та синява океану за вікнами символізують прагнення Маделін до досконалої картинки життя. Недарма її будинок стоїть на найсонячнішому, відкритому пляжі, ніби на сцені, де все напоказ (Crystal, 2024). Натомість просторий сучасний особняк Ренати – це скло і холодний глянець, інтер'єр у відтінках сірого, чорного і білого, мінімалістичний і дорогий (Wallace, 2019). Сама Рената позиціонується на вершині соціальної ієрархії, і колір її дому підкреслює владу та відстороненість. Як зазначає Г. Алперт, у першому сезоні положення будинків відносно океану мало відображати статус: дім Ренати найвище над водою, модерний «на п'єдесталі», і це підкреслено навіть колористично – без теплих тонів, «кістяк із бетону та скла» (Wallace, 2019).

Особливо промовистим є кольоровий символізм будинку Селести. У романі описано, що її розкішний будинок стоїть біля скелястого берега, де океан

небезпечний. У серіалі задній двір Селести виходить на бурхливі скелі та темно-синє море, яке виробники назвали «зловісним елементом, що весь час нагадує про приховану небезпеку» (Wallace, 2019). З її вікна відкривається не спокійний пляж, як у Маделін, а бурхливі хвилі, що символізують хаос і загрозу її сімейного життя (тема домашнього насильства). Всередині будинок Селести оформлений у приглушених, холодних тонах, з великою кількістю сірого, синього, натуральних дерев'яних текстур і малою кількістю прямого сонячного світла (Crystal, 2024). Це не випадково: така «затінена» колірна гама відображає її депресію і таємниці. Темно-сині та сірі відтінки в її одязі та оточенні безпосередньо асоціюються з синцями від тиранії чоловіка. Коли Селеста перебуває на пляжі зі своїми дітьми, кольори навколо неї також приглушені, ніби вкриті туманом. В одній зі сцен першого сезону, де вона стоїть на скелі над океаном у світло-синьому светрі, бліда і задумлива, палітра кадру (холодне синє море, вицвілий синій одяг, бліде небо) кричуще символізує холодну безнадію її життя, хоча про це не говориться жодним словом.

У серіалі «Яблука від яблуні» символічні асоціації кольорів так само тісно вплетені у візуальну структуру серіалу. Сім'я Делані — колишні професійні тенісисти, тому на екрані часто з'являються тенісні корти з яскраво-зеленою травою та жовтими м'ячами. Для Стена і Джой зелений колір корту символізує весь їхній життєвий шлях і прихильність до спорту; жовтий тенісний м'яч є символом сімейної історії, оскільки кожна дитина виросла на корті. Ця символіка також присутня в романі: кожен з чотирьох дітей був названий на честь чемпіона (Емі, Логан, Трой, Брук — алюзії на легендарних тенісистів), а самі батьки метафорично сприймають сімейні проблеми як ще один «матч». Серіал передає це не тільки через діалоги, але й візуально: в одній зі сцен Стен Делані, пригнічений підозрами поліції, сидить у своїй кімнаті трофеїв, де переважає темно-зелений колір стін і підлоги (відтінок тенісного корту), а навколо нього — тьмяні золоті кубки — колірна композиція кадру ніби показує, що персонаж «поглинений» минулим, застряг у зеленому світі тенісу, і цей колір вже перетворився на холодний відтінок самотності.

Цікаво, що продакшн-дизайнери серіалу свідомо прив’язали конкретні кольори до кожного з дорослих дітей Делані. Тоні Феннінг розповідає, що в оздобленні квартири Емі, Логана, Троя та Брук були використані колористичні мотиви з їхніх дитячих кімнат у батьківському домі (Kernen, 2025). Тобто кожна дитина «успадкувала» свою кольорову схему – візуальне втілення приказки, внесеної в назву твору («яблука від яблуні недалеко падають»). Наприклад, кімната Емі в батьків була прикрашена строкатими тканинами, поєднанням фіолетового і бірюзового, і тепер її власна квартира має подібну палітру (яскравий плед, квітчасті штори) (Kernen, 2025). Трой, навпаки, асоціюється з охристо-земляними тонами – як більш прагматичний та заземлений, його просторий будинок виконано в натуральних відтінках льону, дерева і піску (Kernen, 2025). Логан, «вічний мандрівник», живе на човні – і його символічний колір синьо-морський, що відсилає до блакитних стін дитячої кімнати. Хоча ці

нюанси міг не помітити широкий глядач, вони працюють на підсвідомому рівні, підкреслюючи тему родинних зв’язків.

Варто згадати символіку самих яблук – ключовий образ другого твору. У романі «Яблука від яблуні» яблука з'являються у спогадах Джой про дитинство та у фінальному розв'язці (чотири яблука, залишені таємничою Саванною на узбіччі дороги як повідомлення для родини) (Moriarty, 2024). Червоні яблука традиційно символізують сім'ю та спадковість (біблійний мотив, казковий мотив отруєного яблука тощо). Серіал підхоплює цей символ: в одній із початкових сцен Джой дістає червоні яблука з кошика і розкладає їх на тарілках для дітей — яскраво-червоні плоди на екрані відразу привертають увагу, слугуючи візуальною метафорою єдності сім'ї Делані. Коли сім'я розпадається через підозри та брехню, яблука зникають з кадру — аж до фіналу, де поліцейський помічає чотири червоні яблука на землі в місці, де знайшли Джой. Цей кадр не потребує слів: червоні яблука на сіро-брунатній землі символізують, що діти (4 яблука) повернулися до своєї матері (яблуні) і розгадали правду. Таким чином, образ червоного яблука стає повторюваним символом у серіалі, узагальнюючи головне послання про родинні зв'язки та прощення.

Останній вимір — сюжетно-композиційна роль кольору — стосується того, як колір використовується для побудови або підкреслення структури оповіді, переходів між сценами, флешбеків та контрастів між сюжетними лініями. У цьому плані серіал «Велика маленька брехня» пропонує цікаву техніку: чергування основної оповіді з фрагментами допитів «грецького хору» — батьків школярів. Ці вставлені сцени допитів завжди стилістично відрізняються: вони зняті в штучному жовтому світлі поліцейського відділку на нейтральному тлі. Після прохолодних синьо-зелених тонів приморського оточення основної дії раптові теплі відтінки ламп допитів відразу сигналізують глядачеві: зміна простору і часу. Таким чином, колір допомагає чітко розрізнити дві часові площини оповіді — «до злочину» і «після злочину». Хоча монтаж подає їх у вигляді мозаїки, глядач не плутається, бо візуальний код працює: сцени з минулого (події з життя героїнь) мають природну колірну температуру (холодну, денну або сутінкову), тоді як сцени допитів фільтруються жовтувато-сепійним тоном, ніби це спогади. Це своєрідний екранний еквівалент літературного прийому рамкової розповіді, де основна історія вставляється в рамку (коментарі свідків). У романі Моріарті такі коментарі подаються в кінці розділів у вигляді стенограм — на папері вони відокремлені шрифтово (Moriarty, 2017). У серіалі вони виділені кольоровим тоном кадру. Таким чином, колір тут виступає маркером структури сюжету.

У серіалі «Яблука від яблуні» подібна техніка використовується для флешбеків про молодість Джой і Стена. Коли серіал показує їхні молоді роки (тренування в тенісній академії, народження їхніх дітей у 1980-х), зображення набуває трохи приглушеної, ретро-вицвілої палітри — кольори менш яскраві, більш пастельні, як на старих фотографіях. Це умовний сигнал для глядача: ми перебуваємо в іншому часовому шарі. У романі минуле інтегровано в основний

сюжет через спогади, але на екрані їх потрібно чітко позначити. Колористична стилізація в ретро-стилі виконує це завдання. Більше того, вона передає ностальгію: м'які сепійні тони викликають теплі спогади, на відміну від різких контрастів сьогодення. Таким чином, колір допомагає розрізнити часові лінії з точки зору монтажу та емоцій, роблячи розповідь більш зрозумілою і водночас багатошаровою.

Висновки. Проведене дослідження показало, що колір відіграє багатовимірну роль у серіальних адаптаціях романів Ліан Моріарті, стаючи важливим семіотичним кодом, за допомогою якого перекладаються і збагачуються значення літературного оригіналу. У серіалі «Велика маленька брехня» колористичний стиль створює атмосферу прихованої напруги: холодна монохромна палітра Монтерея емоційно занурює глядача в тривожний світ героїнь, а повторюваний образ блакитного океану служить символом непередбачуваності долі та композиційним рефреном. Серіал «Яблука від яблуні», навпаки, грає на контрасті між яскравими, сонячними візуальними ефектами та темною детективною історією, використовуючи світлі кольори як іронічний контрапункт, поступово затемнюючи палітру, щоб підсилити драматизм. В обох випадках емоційна функція кольору є очевидною: змінюючи тональність, колірну температуру кадру та контрасти між теплими і холодними відтінками, режисери тонко контролюють емоційну реакцію глядачів, не вдаючись до прямих пояснень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Moriarty, L. (2017). *Велика маленька брехня* (К. Іванова, пер.). Київ: КМ-Букс. (Оригінал опубліковано 2014)
2. Moriarty, L. (2024). *Яблука від яблуні* (Н. Ференс, пер.). Київ: КМ-Букс. (Оригінал опубліковано 2021)
3. *Breaking down the style of Big Little lies with costume designer Alix Friedberg*. W Magazine. (2017, March 19). https://www.wmagazine.com/story/big-little-lies-mommy-style-costume-designer-alix-friedberg
4. Crystal. (2024, April 26). *Coastal style decor inspired by "Big little lies."* Sweet Valley Acres. https://sweetvalleyacres.com/coastal-style-decor-inspired-by-big-little-lies/
5. Eng, J. (2024, June 5). *Making of "apples never fall" roundtable panel: How the deconstructed family mystery came together [exclusive video interview]*. Gold Derby. https://www.goldderby.com/feature/making-of-apples-never-fall-roundtable-panel-video-interview-1205840883/
6. Hemphill, J. (2024, March 15). *Why "apples never fall" bathed its dark noir tale in sunlight*. IndieWire. https://www.indiewire.com/features/craft/apples-never-fall-peacock-talented-mr-ripley-cinematography-1234958798/
7. Kernen, S. (2025, October 20). *"apples never fall" production designer Tony Fanning on what each space tells us about the Delaney family*. Awards Daily. https://www.awardsdaily.com/2024/06/14/apples-never-fall-production-designer-tony-fanning-on-what-each-space-tells-us-about-the-delaney-family/
8. Maxey, K. (2025, September 9). *History of TV: The beautiful and haunting "big little lies."* Final Draft - Screenwriting Software. https://www.finaldraft.com/blog/history-of-tv-the-beautiful-and-haunting-big-little-lies
9. Wallace, R. (2019, June 6). *Big Little lies season two offers even more interior design to swoon over*. Architectural Digest. https://www.architecturaldigest.com/story/big-little-lies-season-two-interior-design

Наукове видання

Журнал крос-культурної освіти

№ 6 Том 2. (2025)

Підписано до друку 04 грудня 2025 р.
Формат 60х84/8.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 4
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія Серія КВ № 25466-15406Р від 27.02.2023 р.